

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 63830.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOME PREMIER

PARIS
GEORGES CARRÉ
LIBRAIRE-ÉDITEUR
112, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 112

BRUXELLES
A. MANCEAUX
LIBRAIRE-ÉDITEUR
12, RUE DES TROIS-TÊTES, 12

—

1885-1886

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 1. Avril 1885.

AU LECTEUR

Le recueil qui naît aujourd'hui n'est point l'œuvre et ne sera pas l'instrument d'une personne, d'une coterie, d'une école, d'une nationalité.

Aussi compte-t-il avoir l'honneur de rallier toutes les sympathies et de mériter par une rigoureuse impartialité l'estime de tous ceux à qui il s'adresse.

Comme dans un Congrès, toutes les écoles y seront représentées, toutes les opinions s'y feront jour. Pour y être bien venu, un seul mot de passe est nécessaire : Courtoisie.

Courtoisie envers les personnes, envers les écoles, envers les nationalités et les gouvernements.

La courtoisie, d'ailleurs, n'exclut point la critique. Elle est la digue qui doit empêcher l'émulation de dégénérer en rivalités.

L'émulation féconde, les rivalités détruisent.

Ce journal devra rester purement technique pour être utile; il s'efforcera d'être varié pour être intéressant.

Tel est, en peu de mots, notre programme.

Pour en assurer l'exécution, nous faisons appel au bon vouloir de tous dans l'intérêt de chacun et aux lumières de chacun pour le profit de tous.

Les nombreux encouragements que nous avons reçus prouvent que nous entreprenons une œuvre utile.

Nous remercions les collaborateurs qui se sont associés à notre œuvre dès la première heure. Nous adressons surtout

l'expression de notre vive reconnaissance à MM. les membres du Comité de patronage qui ont bien voulu nous prêter l'appui de leur haute notoriété.

GEORGES CARRÉ.

QUELQUES MOTS DE BIENVENUE

Je souhaite la bienvenue à la *Revue internationale de l'enseignement des Sourds-Muets.* Le moment est bien choisi pour la création d'un tel organe de publicité. Il répond, dans les limites où il doit s'étendre, à un besoin de notre temps et semble être le complément nécessaire d'un travail non interrompu qui remonte à plusieurs siècles.

Ce ne sont d'abord que des efforts isolés, comme ceux de don Pedro Ponce de Léon, de Wallis, de Conrad Amman, de Jacob-Rodrigues Péreire et, pendant quelque temps, de l'abbé de l'Épée lui-même, dont quelques-uns ressemblent plus à des tâtonnements et à des essais de divination, qu'aux résultats assurés de l'observation et aux inductions réfléchies de la science.

Puis on voit se former, simultanément ou à des intervalles plus ou moins prolongés, en France, en Allemagne, en Suisse, en Hollande, en Belgique, en Italie, en Angleterre, des écoles de plus en plus nombreuses, des institutions durables, dont chacune avait sa méthode propre, son système particulier, et s'était fait, à l'abri d'un nom respecté, sa tradition. C'est ainsi qu'on est venu à parler de l'école allemande et de l'école française. Mais, comme ces méthodes et ces traditions diverses, appliquées et souvent vantées avec une égale confiance, parfois critiquées avec la même sévérité, produisaient des résultats bien différents, on sentit le besoin de les soumettre à un contrôle commun, qui ne pouvait être qu'une discussion publique entre tous les maîtres, tous les directeurs, tous les protecteurs des

écoles de sourds-muets et les personnes qui, en dehors de l'enseignement, avaient appliqué leur esprit à cette branche importante de la science de l'éducation. Ainsi naquit l'idée des congrès internationaux réunis à cette fin.

Le premier congrès international ayant pour but l'amélioration non seulement de l'instruction, mais de la condition matérielle et sociale des sourds-muets, siégea à Paris, en 1878, pendant l'exposition universelle et, si je ne me trompe, dans le palais même de l'exposition. C'était un dangereux voisinage et un moment peut-être inopportun. Car, pendant que l'industrie étalait toutes ses merveilles et invitait à ses fêtes éblouissantes une population surtout avide de spectacles, les esprits étaient mal disposés à l'examen des délicats problèmes qu'on s'était décidé à lui soumettre. Aussi le congrès international de Paris n'a-t-il eu ni le retentissement ni le succès dont il était digne, qu'il aurait certainement obtenus dans un milieu plus favorable.

Il en fut autrement du congrès de Milan. Celui-là, n'ayant à lutter contre aucune concurrence extérieure, produisit tout son effet. Il a voté des résolutions acceptées aujourd'hui comme des règles incontestées dans la pratique de l'enseignement, et il a consacré, au cri de « Vive la parole! » la méthode orale pure tenue en échec jusqu'alors, dans un grand nombre d'établissements, par la méthode mimique.

Si le congrès international de Bruxelles a eu des résultats moins heureux et même a laissé après lui plus de regrets que de satisfaction, cela tient à plusieurs causes qu'il serait inopportun de rappeler ici, mais principalement à cette circonstance qu'il suivait de trop près le congrès de Milan, où les questions capitales avaient été résolues. L'utilité des congrès internationaux n'en reste pas moins établie, et leur autorité, pour s'exercer de nouveau avec éclat, n'attend qu'une occasion.

Que reste-t-il à faire pour y aider?

Pas autre chose que ce que l'on fait ici même en ce moment. Une revue internationale véritablement fidèle à son titre, rédigée sans esprit de parti, sans fanatisme d'école, sans préjugé de nationalité, sans prévention d'aucune espèce, sera l'auxiliaire naturel des congrès internationaux et pourra, jusqu'à un certain point, les remplacer en leur absence. En leur signalant d'avance les problèmes qui s'imposent à leurs délibérations,

elle rassemblera aussi les éléments de solution parmi lesquels ils auront à choisir; car il entre dans son plan, elle considérera même comme le premier de ses devoirs de tenir ses colonnes ouvertes à toutes les discussions instructives, de quelque point de l'horizon qu'elles viennent, à toutes les théories et à tous les faits capables de tourner au profit, soit de l'instruction, soit de l'éducation des sourds-muets. Elle fera de ceux-ci une famille unique, une famille d'orphelins répandue dans le monde entier, et, de leurs maîtres, le conseil de famille chargé de gérer le patrimoine intellectuel et moral de ces mineurs intéressants. La Revue internationale fera connaître aussi, par de substantielles analyses ou par des citations partielles traduites dans notre langue, les ouvrages les plus récemment publiés sur la branche de l'enseignement à laquelle elle est consacrée. Les congrès nationaux étant entrés depuis quelques années dans les mœurs, elle les mettra en relation les uns avec les autres par un compte rendu impartial de leurs discussions.

Ce programme est sans doute difficile à remplir, mais il n'est pas au-dessus du dévouement et des espérances de ceux qui l'ont conçu et, dans quelque mesure qu'il puisse se réaliser, ils auront la satisfaction d'avoir fait un peu de bien, la seule récompense qu'ils ambitionnent.

Ad. Franck.

COURS NORMAL

D'ARTICULATION ET DE LECTURE SUR LES LÈVRES

Professé à l'Institution nationale de Paris.

AVANT-PROPOS

De grands et de généreux efforts ont été faits dans ces dernières années pour améliorer le sort des sourds-muets; de nombreux perfectionnements ont été apportés aux procédés employés dans leur instruction, et pourtant, il ne faut pas se le dissimuler, la dette de la Société envers ces infortunés est encore loin d'être complètement acquittée. Plusieurs raisons ont contribué sans doute à retarder la solution de ce problème. Il me sera permis d'en signaler une entre toutes : c'est l'isolement des hommes qui servent et qui défendent cette cause si digne d'intérêt ; c'est le manque de lien entre les écoles des différents pays, c'est le manque de relations entre les instituteurs, qui restent ainsi étrangers aux travaux et observations des uns et des autres.

La *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets* va combler cette lacune ; en faisant appel au concours de tous, elle va établir un foyer de lumières et un centre de mutuelles relations entre les institutions de tous les pays ; en mettant l'expérience des aînés au service des jeunes, elle aura, on ne saurait en douter, la plus salutaire influence. — Tel est du moins mon sentiment. Et si je l'exprime ici, c'est qu'il est, j'en ai la conviction, en parfait accord avec la pensée de ceux qui ont pris l'initiative de cette publication. Fonder un journal pédagogique était une idée caressée de tous ceux qui consacrent leur vie à l'éducation des sourds-muets : pour ma part, je l'ai entendu formuler bien souvent par des professeurs français et étrangers qui n'hésiteront pas à réunir leurs voix et leurs efforts pour

travailler de concert au triomphe de cette œuvre et contribuer ainsi à assurer l'avenir de cette feuille.

Grâce au concours des membres du comité de patronage et de quelques maîtres éminents, grâce à notre collaboration à tous, cette publication sera, je l'espère, non seulement utile aux sourds-muets, et à ceux qui se dévouent à leur éducation, mais encore elle contribuera au succès d'une cause chère à l'humanité. Quant à moi, et puisque la *Revue internationale* veut bien m'ouvrir ses colonnes, j'en profiterai pour aborder quelques questions qui n'ont pas encore été traitées, et aussi pour publier quelques leçons du cours d'articulation que je professe à l'Institution nationale de Paris. — Si je ne dis pas toutes, c'est qu'il en est parmi elles dont le sujet a été développé maintes et maintes fois, qui peuvent et qui doivent même être exposées dans un cours, dans un traité, mais qu'il est à peu près inutile de reproduire dans un journal.

C'est ainsi que, laissant de côté l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets par la parole, si souvent retracée, je débuterai par une étude comparative des différents moyens successivement employés dans leur instruction, en donnant à l'articulation et à la lecture sur les lèvres les développements qu'elles comportent. Et, comme je crois indispensable la connaissance du fonctionnement de l'appareil vocal, je m'attacherai à faire clairement et simplement l'anatomie et la physiologie des organes de la voix. — Puis, après avoir dit quelques mots des premiers devoirs du maître à l'égard de l'élève qui arrive à l'école, je passerai en revue les différents exercices qui ont pour but de le préparer à l'articulation et qui s'adressent à son œil d'abord, à ses organes de la respiration et de la phonation ensuite, et enfin à son toucher. — Alors seulement, j'aborderai les détails et je traiterai successivement des moyens de provoquer la voix du sourd, des vices les plus communs, de leurs causes et de leurs remèdes, enfin des procédés à employer pour faire émettre les divers sons, indiquant en chemin, avec les défauts qui peuvent se présenter, les moyens de les corriger. Je dirai dans quel ordre j'estime qu'il est préférable d'enseigner les éléments de la parole, quel rôle on doit réserver à l'écriture pendant cette période de l'instruction, et dans quelles conditions doit se faire l'accouplement des consonnes et des voyelles. Après

la syllabation simple et directe, viendront la syllabation inverse et la syllabation complexe, que je ferai suivre des exercices destinés à rendre la voix de nos sourds plus intelligible, plus claire, plus courante. Passant enfin aux équivalents et aux diphtongues, je terminerai par l'étude de la première nomenclature, en indiquant le choix des mots à enseigner.

Tel est en quelques mots le programme du cours normal; tel est aussi le plan que je me propose de suivre dans la présentation aux lecteurs de la *Revue internationale* de ma méthode d'articulation et de lecture sur les lèvres.

(*A suivre.*) A. DUBRANLE.

DU LANGAGE ARTIFICIEL

(UNE PARTICULARITÉ)

Le langage artificiel du sourd-muet peut être affecté de tous les vices d'articulation qui constituent l'état pathologique du langage naturel des entendants et qui sont soit une suite fâcheuse d'un manque de gymnastique buccale, soit l'effet d'une organisation défectueuse de l'appareil de vocalisation.

Quant à la première catégorie des dyslalies produites par négligence et par un manque d'exercices, nous rencontrons chez le sourd-muet, comme chez l'entendant, 1° le *rhotacisme* ou le grasseyement; 2° le *sigmatisme* ou le zézayement et, enfin, 3° le *lambdacisme* et le *gammacisme*. Dans la seconde catégorie des dyslalies qui proviennent d'une organisation défectueuse de l'appareil vocal, nous citerons surtout la *Dyslalia nasalis* ou le nasillement et la *Dyslalia lingualis* et *dentalis*, caractérisées par l'irrégularité du clavier dentaire, par le volume anormal de la langue et par l'état morbide des membranes tapissant le tube buccal.

Mais ce qui est du plus haut intérêt pour le philologue, c'est

de voir pencher le sourd-muet vers la même abréviation des mots, dès l'enfantement du langage artificiel, en procédant comme tous les parlants, par les mêmes lois d'économie des forces musculaires et des efforts de respiration : instinct universel qui a présidé à la dégénérescence de toutes les langues primitives. C'est ainsi que les mots latins *pater, mater,* etc., ont été contractés en *père* et *mère,* et l'anglo-saxon *hlaford* et *hlaefdige* en *lord* et en *lady*.

Ce penchant, ou plutôt ce besoin économique, se montre souvent si urgent et si prédominant chez l'enfant sourd-muet parlant, que son langage en souffre les plus graves atteintes ; mais, exagéré en défaut, il sera d'autant plus incorrigible, que l'élève se sert en même temps de la mimique ou des signes artificiels dont la syntaxe a déjà subi cette évolution linguistique.

De même faut-il observer que, comme la fixation des sons n'est pas immédiate mais progressive chez l'entendant, elle l'est à plus forte raison chez le sourd-muet parlant, dont le langage ne saurait échapper à la genèse commune des langues qui veut qu'elles passent par une série d'évolutions intermédiaires d'épuration et d'accroissement : observation majeure, car il importe de ne pas décourager, par l'impatience et par la violence du maître, les longs et pénibles efforts de l'élève sourd-muet.

La seule anomalie phonétique que nous n'ayons jamais rencontrée dans le langage artificiel du sourd-muet, c'est le *bégayement.* Il n'y a pas de sourd-muet bègue : phénomène qui semble assigner à l'organe auditif un rôle très prépondérant dans la genèse de ce vice d'articulation chez les entendants. Il est vrai que les dépenses de forces plus considérables, et souvent exagérées même, du sourd-muet, pour la production des sons peuvent contribuer puissamment à lui faire éviter ce grave défaut. C'est par cette même raison que l'on ne trouve pas de bègues chez le peuple chinois ; car ce vice de prononciation semble être en raison directe avec l'harmonie musicale des langues vivantes. En apprenant à parler soit par l'intermédiaire de l'organe visuel, soit par la lecture sur les lèvres, le sourd-muet échappe à toute réaction du sens auditif qui, sans procréer directement ce défaut, l'entretient en le renforçant et en le fixant par l'imitation et l'habitude.

Admettons enfin, pour conclure, avec les principaux patholo-

gistes, que le bégayement est une névrose spasmodique intermittente, réagissant convulsivement sur les organes d'articulation dont elle trouble l'équilibre et l'harmonie du jeu fonctionnel; admettons qu'il coïncide surtout avec les phases morbides de la dentition, de la puberté, de l'ivresse, de l'épilepsie, etc.; toujours pourtant avons-nous retiré le plus grand profit, dans le traitement de nombreux cas de bégayement, en les soumettant à la discipline méthodique du langage artificiel des sourds-muets, c'est-à-dire à la lecture sur les lèvres, et en les soustrayant en même temps à la coopération de l'ouïe par les oreilles bouchées.

Cette gymnastique visuelle s'est toujours trouvée de la plus grande efficacité dans la coordination des fonctions de la respiration et de l'articulation, et elle n'a jamais manqué de hâter la guérison de ce vice d'articulation dont le traitement curatif est pratiqué avec raison dans l'enceinte des établissements de sourds-muets : initiative généreuse dont l'honneur revient à l'Institution nationale de Paris.

KILIAN.

DU TOUCHER

Par la méthode mimique, aussi bien que par la méthode graphique, c'est l'œil qui sert de porte d'introduction à toutes les notions. Suivant un mot célèbre, on fait pénétrer par les fenêtrès ce qui n'a pu entrer par la porte.

Dans la méthode orale, et principalement au début, quand il s'agit d'enseigner le mécanisme de la parole au sourd, un autre sens nous offre un concours trop précieux pour que nous ne donnions pas à cette question une attention particulière.

« Le toucher mérite plus de culture et d'attention qu'il n'en a reçu jusqu'ici, » disait M. Arnold au Congrès de Bruxelles, dans une communication que nous avons regretté de trouver si courte. Il suffit de relire l'exposé, fait par le P. Marchio, des procédés de notre enseignement, dans les *Annales de Sienne*

(1877), pour se convaincre que l'instituteur italien a tenté de réhabiliter le tact, auquel les traités d'articulation publiés en France dans ces dernières années ne nous paraissent pas avoir suffisamment rendu justice.

Les traités spéciaux, nous parlons des meilleurs, tout en faisant mention de cet auxiliaire utile, négligent d'en préciser, d'en régler l'emploi, ils ne décrivent pas suffisamment, à notre avis, son rôle, son fonctionnement; en un mot, ils ne lui assignent pas la place importante à laquelle il peut prétendre.

Nous sommes de ceux qui pensent que le toucher joue un rôle prépondérant dans l'acquisition de la parole par le sourd-muet. De son temps, Péreire se déclarait « le premier et le seul qui eût trouvé la possibilité de tirer quelque parti, non seulement de l'ouïe, mais encore du tact des sourds et muets pour l'intelligence des mots. « Presque tous les sourds et muets, écrivait-il à ce sujet, peuvent parvenir, au moyen d'une instruction convenable, à distinguer, même sans le secours de la vue, un nombre plus ou moins considérable de mots, et il y en a parmi eux qui pourraient être mis en état d'étendre cette connaissance à tous les mots en général. » Certes, Péreire nous paraît avoir exagéré un peu les conséquences de son principe, mais enfin ce n'était pas une raison pour négliger le tact, comme on l'a fait depuis. Amman, Deschamps et de l'Epée lui font une assez large part dans leur enseignement.

Après eux; en 1843, Puybonnieux semble avoir pressenti les services que ce sens pouvait nous rendre. « Le toucher, d'après lui, produit chez le sourd des effets analogues à ceux que l'ouïe opère dans ceux qui entendent. » M. Arnold ne déclarait-il pas, au congrès de Bruxelles, que le toucher remplace l'oreille relativement au son?

Deux éléments concourent à l'émission des sons : la position et les mouvements des organes. Ces deux éléments sont tous deux plus ou moins visibles, plus ou moins tangibles, mais nous ne craignons pas de dire que les renseignements fournis par le toucher sont pour le moins aussi précieux que ceux fournis par la vue. En effet, des organes qui contribuent à la formation de la parole, les plus importants sont peut-être les plus cachés. Et s'il est facile de suivre des yeux les positions et les mouvements des lèvres et des dents, le mode d'action de la langue, des

poumons et surtout du larynx, se dérobe presque entièrement aux regards.

L'œil peut bien contrôler l'exactitude des positions pour les organes visibles; mais, même pour ceux-là, la palpation est le seul moyen qui permette de contrôler l'action musculaire. Or, de cette action musculaire, qui souvent échappe aux investigations de la vue, dépend l'émission du son, plus encore que de l'exacte position des organes. C'est surtout quand il s'agit des mouvements invisibles que le toucher affirme sa supériorité comme agent d'information. Qu'il s'agisse des contractions musculaires de la langue et du larynx; qu'il s'agisse des vibrations répercutées à travers les organes de la phonation, ou les autres parties du corps, la face, la tête ou le thorax; qu'il s'agisse de préciser le nombre ou l'intensité des vibrations, la force ou la tonalité du son, le toucher sera le seul instrument de perception. C'est au point que nous pensons qu'un sourd aveugle, pourrait, toutes proportions gardées, acquérir plus ou moins le mécanisme vocal, alors qu'un sourd privé du toucher serait dans l'impuissance absolue de reproduire les sons. Le tact en effet peut, comme la vue, nous donner l'idée des positions des organes; la vue ne peut pas, comme le tact, nous donner l'idée du son. « La vue, dit M. Arnold, n'a pas les mêmes rapports avec le son qu'ont entre eux le toucher et l'ouïe : elle ne pourra jamais rendre intuitive la lecture sur les lèvres, car elle ne transporte pas le son au sensorium comme des vibrations (ses éléments essentiels), mais seulemeut comme des images des effets musculaires et visibles qu'il produit. La vue ne sait rien du son comme tel; le tact est le sens qui met le sourd en rapport avec le son. »

« Le sens de la vue, dit Kussmaül, permet aux sourds-muets d'imiter les mouvements que provoque sur la physionomie du maître l'émission des sons, et la force régulatrice de l'ouïe est remplacée par le sens tactile et musculaire. »

De tout temps, ceux qui ont essayé de faire parler des sourds ont eu recours au toucher et en ont plus ou moins recommandé l'emploi. La preuve en est dans les écrits qu'ils nous ont laissés et dans les peintures qu'on peut voir à l'Institution de Paris.

L'un de ces tableaux nous représente l'abbé Sicard faisant parler une jeune fille, et guidant sa prononciation indécise au

moyen de légères pressions sur les bras, destinées à accentuer les syllabes, à couper les mots, à cadencer les phrases. On lit en tête du tableau : Méthode pour faire parler les sourds au moyen de la pression. Le tableau est signé LANGLOIS, il porte la date 1807. Une toile plus récente nous montre Péreire tenant appliquée sur son larynx la main d'une enfant. On dirait qu'avant de parler, la jeune élève étudie le doigté sur les touches vocales. — Nous rappelons ces peintures parce qu'elles montrent les deux grands modes d'action du toucher, la pression et la palpation, le sens musculaire et le sens tactile dont parle Kussmaül.

Le sourd reçoit des ondes sonores des impressions suffisantes pour distinguer entre elles un certain nombre de sons. Les frémissements des parois du crâne et des diverses parties de la tête, ou même du corps transmettent au cerveau des renseignements obscurs sans doute, mais souvent appréciables, sur la qualité ou la quantité du son. Loin de nous la pensée d'exagérer l'importance de ces appréciations, chez l'individu parfaitement sourd. Mais il est toute une catégorie de sourds chez lesquels ces sensations pourront être d'un utile secours. A propos de cette classe de sourds, Péreire écrivait : « Les paroles, outre les différences qu'elles font sentir à l'oreille entre les sons qui les composent, en ont encore d'autres, plus ou moins sensibles, qui viennent du nombre, de la mesure et des diverses inflexions de leurs syllabes, des variétés qu'éprouve dans chaque mot l'intensité de la voix, etc... Or les sourds et muets de cette classe qui apprennent à parler sont capables de remarquer jusqu'à un certain point ces différences, du moins dans un certain nombre de mots, à peu près comme j'ai dit que des aveugles peuvent parvenir à reconnaître des dissemblances entre plusieurs couleurs par le plus ou moins de lumière que ces couleurs réfléchissent. Ces différences, chez les muets de la seconde espèce, peuvent en quelque façon leur tenir lieu de sons ; et j'ajouterai que je n'ai point vu d'inconvénients à les leur laisser prendre pour tels. » Et son élève, Saboureux de Fontenay, n'écrivait-il pas : Tout bruit ou son qui frappe mon oreille et mon corps me fait éprouver des ondulations, des trémoussements dont le mouvement paraît être semblable au tremblement des planchers causé par les charrettes et les carrosses. L'impulsion des sons a

différents degrés de force, par exemple : le son de l'*o* pénètre plus avant dans l'oreille que celui de l'*a:* il y a des sons qui ne se font pas entendre assez clairement.

(*A suivre.*) M. DUPONT.

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR

Ceci n'est point un livre, — ce n'est pas un article de journal; — ce ne sont ni des conseils ni des critiques. — Ce sont des des notes, voilà tout : les notes d'un petit instituteur de sourds-muets qui entend n'accuser personne, et qui peut-être se fait des reproches à lui-même. L'auteur, ou plutôt l'écrivailleur qui a recueilli ces notes, a vécu une grande partie de sa vie dans l'enseignement des sourds-muets; il y vit encore. Il a beaucoup vu, beaucoup lu, beaucoup expérimenté, beaucoup observé... Je m'arrête, ne voulant pas faire le *miles gloriosus* ici. Après tout, je ne suis toujours qu'un petit instituteur. A ce titre, je demande qu'il me soit permis de mettre à la disposition de mes confrères les petites notes de mon carnet. C'est peu de chose sans doute, mais je donne tout ce que j'ai. A qui je déplairais, pardon! Quant aux autres, *quod bonum est tenete.*

LA FAUSSE ROUTE

A nouvelles affaires nouveaux conseils.

Ceux qui, passant de la méthode des signes à la méthode de la parole, ont cru pouvoir transformer à la légère leur enseignement, sans le *réformer* radicalement, *ab imis fundamentis,* —

1. Sous le modeste pseudonyme *De Minimis* se cache un de nos confrères de l'étranger dont la personnalité a été très remarquée dans les Congrès internationaux de Milan et de Bruxelles.

Nous insérons avec plaisir ses *petites notes* avec l'espoir que le cahier en est très grand, et nous le remercions cordialement d'avoir bien voulu l'offrir en entier à nos lecteurs. (N. D. L. R.)

(je sais que le mot de *réforme* a le don d'irriter les nerfs), — ceux-là, dis-je, ont déformé le vrai concept de la méthode de la parole; ils ont faussé l'esprit du système oral, ils ont fait fausse route. A preuve que les signes *per fas* ou *per nefas* sont toujours la véritable forme de la pensée chez leurs élèves. A peuve que la lecture sur les lèvres chez les sourds-muets ainsi instruits est le plus souvent difficile, pénible, incertaine. Leur prononciation est lente, obscure, peu intelligible, saccadée, syllabique, sans lien entre les groupes de mots dans la proposition, sans sens. Qu'ils parlent ou qu'ils écrivent, leurs expressions trahissent à chaque instant une traduction de la langue des signes : car les signes commandent en maîtres au jeu de la pensée; ils sont le *substratum* de la langue parlée qui, comme le disait Hill, est tout simplement pour eux un gant d'occasion!

LA BONNE ROUTE

La bonne route pour nous est la plus longue et la plus pénible. C'est une route toute neuve. Elle n'a rien de commun avec l'ancienne. Elle n'est pas, au début du moins, la même que celle qu'on suit dans l'instruction des enfants qui entendent et parlent. La route des signes était — que dis-je! elle est — la route naturelle pour les sourds-muets. C'est pourquoi il est bon de se défier et de se tenir à l'écart.

La route suivie par les entendants-parlants n'est pas non plus la nôtre. Il est vrai que vers la fin de l'instruction les deux routes se confondent, que vers le milieu elles sont pour ainsi dire parallèles; mais au début c'est tout autre chose. Il faut tracer un chemin spécial pour les sourds-muets, il faut le créer... (Comment? par quels moyens?...) J'écris des notes; je ne fais pas des leçons et n'ai point la prétention de vous offrir ici un traité de méthode. Peu de mots donc suffiront. Au reste, à bon entendeur salut!

LA PREMIÈRE CLASSE

« Donnez-moi des manœuvres et je ferai parler les sourds-muets, » disait il y a bien des années, un célèbre instituteur français, l'abbé Sicard, je crois. Que nous sommes loin du

temps où l'on se déclarait prêts à confier la première classe à des hommes de peine, à des portefaix! Les amateurs seuls professent, de nos jours, un pareil mépris pour l'enseignemeut de l'articulation. Les amateurs seuls n'hésitent pas à mettre à la tête de la première classe n'importe qui, le premier venu, pourvu qu'il soit robuste et vigoureux. Ils demandent des poumons et des épaules! De la tête on ne parle pas; — du cœur il n'est pas question! Quelle terrible erreur, mon Dieu! *Hoc facere et illud non omittere :* C'est de bon conseil. Mais, avant tout, la première classe doit être confiée au premier, au meilleur des professeurs. En Allemagne, c'est généralement au directeur lui-même qu'incombe cette tâche difficile. Dans la Suisse et dans les Pays-Bas, c'est également au directeur qu'est réservée cette délicate mission.

N'est-ce pas, en effet, de l'enseignement donné dans cette classe que dépend tout le succès de l'instruction? Que d'habileté, de savoir, d'expérience ne faut-il pas pour embrasser d'un coup d'œil le commencement, le milieu et la fin des études; pour disposer les procédés, les moyens, les expédients; pour régler et dominer en quelque sorte tout le cours de l'instruction!...

Enfin qui établit les fondements doit songer au bâtiment tout entier, jusqu'à la toiture. C'est là une vérité banale : *Qui bene incipit dimidium facti habet.* C'est pour les sourds-muets une question de vie ou de mort : *To be or not to be!*

TROP DE HATE

Eile mit weile.

Dans les premières classes on va trop vite. On dirait qu'on est pressé. Eh oui! on est pressé de montrer... — non, — de goûter sur l'heure quelque chose de son habileté, on veut jouir trop tôt des résultats de son travail.

Rien n'est plus naturel, assurément, mais aussi rien n'est plus dangereux qu'un tel empressement. Qui se hâte avec les sourds, — *intactæ segetis per summa volat gramina.* Non, non, mille fois non! Il faut fléchir, piler, moudre... car il faut créer une habitude sans la nature et même en dépit de la nature, *contra naturam.* On le sait : *gutta cavat lapidem non bis sed sæpe cadendo.* Deux gouttes ne suffisent pas pour creuser un rocher.

Or il s'agit vraiment ici de creuser le roc avec des gouttes d'eau.

Méfiez-vous surtout des premiers succès : ils trompent presque toujours.

Renoncez au plaisir de faire prononcer à vos tout jeunes élèves des mots, des propositions, des compliments, etc... Faire dire quelques mots, ou même de simples syllabes, mais nettement, facilement prononcées, sur le ton qui convient, avec l'intonation juste, avec une grande souplesse dans le jeu des organes vocaux, tel est le but que vous vous efforcerez d'atteindre tout d'abord. C'est affaire de grande patience; mais *patientia opus perfectum habet;* ce couronnement sera digne de votre labeur, digne de votre sacrifice. Allez d'abord à pas comptés, si vous voulez un jour aller vite et bien. *Eile mit weile!* c'est-à-dire *festina lente,* hâtez-vous lentement; ou, comme disent les Italiens : *chi va piano va sano, va lontano.* L'instituteur de sourds-muets ne saurait choisir de meilleure devise.

UNITÉ D'INSTRUCTION

Vis unita fortior.

Avec les signes, même sans unité de méthode, on pouvait faire route. Bien plus, trop d'unité gâtait. Avec la méthode de la parole, le défaut d'unité gâte tout. Sans unité, plus de développement, plus de progrès dans l'instruction. Le manque d'unité ruine les meilleurs procédés, entrave la marche de l'enseignement et en compromet les résultats. C'est, pardonnez-moi le mot, presque un crime et comme un assassinat moral des élèves et des maîtres qui *in saxis seminant, in aqua scribunt, in arena ædificant, ollam exornant;* ils sont comme ces fous qui font des trous dans l'eau.

(*A suivre.*) De Minimis.

INFORMATIONS

Par une circulaire en date du 21 février dernier, le Comité d'organisation du troisième Congrès national des instituteurs de

sourds-muets fait connaître, avec le règlement qui régira les délibérations du Congrès, le programme des questions qui y seront discutées.

Nous publions ici ce programme, et nous serions reconnaissants à ceux de nos correspondants qui désireraient traiter l'une de ces questions dans la Revue de nous en informer au plus tôt.

Notre prière s'adresse plus particulièrement à nos correspondants étrangers qui, ne pouvant prendre part aux travaux du Congrès, ont, dans la Revue, un moyen de faire connaître leur sentiment sur les questions soumises aux délibérations des instituteurs français.

Le troisième Congrès national des instituteurs de sourds-muets s'ouvrira à Paris, le 4 août 1885, à neuf heures du matin.

Il se tiendra sous le haut patronage de M. le ministre de l'intérieur.

La session durera jusqu'au 6 août inclusivement.

Il y aura deux séances par jour.

Le Congrès se réunira à l'Institution nationale des sourds-muets, 254, rue Saint-Jacques.

Le programme des questions qui feront l'objet des délibérations de l'assemblée a été définitivement arrêté ainsi qu'il suit :

1. — Des moyens à mettre en œuvre pour arriver à l'unité de méthode.

2. — De l'instruction et de l'éducation des sourds-muets arriérés.

3. — Des moyens d'empêcher les communications par signes au début de l'enseignement, indépendamment de la séparation des élèves instruits par la parole d'avec les élèves plus anciens qui auraient été instruits par la mimique.

4. — De l'utilité que pourrait avoir pour des élèves un peu plus avancés la mise en communication avec des enfants parlants.

5. — Quelles sont, par ordre de préférence, les professions manuelles qui offrent le plus d'avantages aux sourds-muets se trouvant dans des conditions ordinaires sous le rapport de l'intelligence et des forces physiques? — Quelles sont celles de ces professions qui conviennent le mieux aux sourds-muets dont l'intelligence est peu développée, mais qui jouissent d'une bonne santé? — Quelles sont enfin celles qu'il convient de faire apprendre aux sourds-muets d'une faible intelligence et d'une santé débile?

Après la discussion des questions du programme, tout membre du Congrès pourra en soumettre d'autres à l'assemblée. Il lui suffira d'en déposer le texte, dans l'avant-dernière séance, entre les mains du président, qui consultera la réunion sur l'opportunité de les mettre en délibération.

*
* *

On nous annonce que les constructions de l'école modèle

destinée aux élèves sourds-muets pauvres de la campagne, à Milan, sont à la veille d'être terminées. Nos sincères félicitations et à M. l'abbé Tarra et à la commission consultative de cette école, que M. le chevalier Pini ne cesse de présider avec l'amabilité et le dévouement qui le caractérisent.

*
* *

Le jury de l'exposition nationale de Turin vient de décerner une médaille d'argent à M. Périni, auteur d'un ouvrage intitulé : *Metodo per insegnare la patria lingua ai sordo-muti.*

Cette récompense est la plus élevée qui ait été accordée en Italie à des instituteurs appartenant à des écoles déjà primées. Nos meilleurs compliments au distingué professeur.

*
* *

Le conseil municipal de Limoges (Haute-Vienne) a résolu dernièrement de créer dans cette ville un externat spécialement affecté à l'enseignement des sourds-muets. Dans ce but, M. Camailhac, instituteur, a été délégué à Paris pour suivre les cours qui se font à l'Institution nationale. Il sera, à son retour dans la Haute-Vienne, chargé de la direction de cet externat. Bon exemple qu'il serait désirable de voir suivre par d'autres villes.

Nous lisons dans le *Rappel* du 14 mars :

« Le sourd-muet qui, pendant six années d'éducation, aura appris à parler avec ses pareils ou avec ses maîtres, à *lire* la parole sur le mouvement régularisé de leurs lèvres, se trouvera, au sortir de l'institution dans une situation analogue à celle d'un homme qui, ayant appris à grand renfort grammatical le mécanisme d'un langage, va dans la ville où on le parle et n'y comprend rien.

On étudie en ce moment, au ministère de l'intérieur, un projet qui permettrait d'éviter cet inconvénient. On placerait le nouveau *parlant*, au sortir de l'institution, dans une école professionnelle ou d'agriculture. Ce milieu discipliné, où l'on pourrait donner aux sourds-muets un surveillant spécial, les rendrait peu à peu capables de comprendre le public, qui s'exprime souvent par abréviations. »

*
* *

M. L. Goguillot, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets, a fait, le lundi 21 mars, au siège de la SOCIÉTÉ FRANÇAISE DES STÉNOGRAPHES, une conférence très applaudie sur la *Classification des éléments phonétiques de la langue française*. Le relevé sténographique de cette conférence nous arrive trop tard pour pouvoir être inséré dans le présent numéro de la *Revue*. Nous nous proposons de le publier — en majeure partie, sinon tout entier — dans les numéros de mai et de juin.

Nous pouvons seulement communiquer dès aujourd'hui à nos lecteurs le programme tracé au conférencier par le comité des études de la Société :

CLASSIFICATION DES ÉLÉMENTS PHONÉTIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Établir, sur des données positives, la classification la plus naturelle des éléments phonétiques de la langue française : *sons et articulations*.

Établir le critérium de distinction entre les *voyelles* et les *consonnes* (d'après leur mode de formation physiologique et les organes qui entrent en jeu). Cette distinction est-elle absolue? Y a-t-il, par exemple, ce qu'on appelle des semi-voyelles?

I. — SONS.

Quelle est leur sériation la plus naturelle? Ne peut-on pas les disposer suivant une gamme ou échelle musicale? — On a dit que la consonne se *parlait* et la voyelle se *chantait*. Qu'y a-t-il de vrai dans cette assertion?

Les sons peuvent-ils, comme les articulations, être groupés en familles nettement tranchées? Par ex : *u* et *ou* vont-ils ensemble? de même *ô* et *eu*? Ne doit-on pas considérer les divers *é* comme issus d'une souche commune?

Pourquoi *é* est-il la voyelle la plus fréquente en français? Peut-on établir, comme pour les articulations, l'ordre de fréquence des sons? — Y a-t-il un rapport direct entre la fréquence et la facilité d'émission?

Classification logique et dénombrement des *diphtongues*. — Y a-t-il aussi des *triphtongues* en français, comme il y en a dans les autres langues?

Genèse des *voyelles* et *diphtongues nasales*. Sont-ce de vraies voyelles, ou y a-t-il lieu de les considérer comme composées avec l'articulation *n*? — Ordre de facilité d'émission des nasales.

II. — ARTICULATIONS

Quelle est leur sériation la plus naturelle?

Distinction primordiale entre les *fortes* et les *faibles.*

Peut-on indiquer les raisons physiologiques ou linguistiques, s'il y a lieu, qui font que les faibles sont beaucoup moins fréquentes dans le langage que les fortes? (*En général, car il y a des exceptions.*)

Peut-on indiquer l'ordre de fréquence de chaque articulation (d'après des données statistiques ou des inductions linguistiques, telles que la plus ou moins grande facilité de prononciation pour des organes français)? Y a-t-il, oui ou non, un rapport direct entre la fréquence et la facilité d'émission?

Les liquides *r* et *l* forment-elles un groupe naturel?

Arguments physiologiques et linguistiques qui peuvent militer en faveur de l'affirmative?

LL (ou *l* mouillée) est-il une articulation ou un son?

Peut-on par exemple, l'assimiler à *y* entre deux voyelles comme d'aucuns le veulent? — Quels éléments formatifs entrent, par exemple, dans les mots *lieue*, *ail, ailleurs*, etc.; en somme, quelle est la place de *ll* dans la classification?

Groupe *n* et *gn.* — Pourquoi le nom de *nasales?* Y a-t-il une analogie de formation entre *ll* et *gn,* dites toutes deux *consonnes mouillées?*

Quelle est la place naturelle de *m* dans la classification? — Forme-t-elle un groupe à part? — Vaut-il mieux la placer avec *n* et *gn,* ou avec *p* et *b,* c'est-à-dire est-ce une *nasale* ou une *labiale?*

Le groupe *s, z, ch, j,* est-il naturel?

Propriétés de la sifflante *s.*

Articulations complexes : *dissymphones, trissymphones,* etc.

III

Y a-t-il, pour chaque élément, une durée d'émission particulière?

Dans ce cas, peut-on donner des notions sur la durée relative d'émission de chaque élément pris séparément, puis de chaque espèce de syllabe, puis de chaque espèce de mot *mono..., bi..., polyssyllabique* — Vitesse moyenne du langage articulé (nombre de mots prononcés à la minute). — Le langage *articulé* est-il plus rapide que le langage *mimique?*

Quel ordre suit-on pour enseigner les éléments du langage aux sourds-muets? (Les classer d'après la facilité avec laquelle le sourd-muet les apprend.)

Court aperçu sur les défauts de prononciation. Remèdes à ces défauts.

Parallèle entre l'*orthographe usuelle* et une écriture *phonétique,* scientifique, régulière, complète et uniforme. L'adoption de cette dernière ne serait-elle pas très utile pour l'enseignement des enfants? N'y aurait-il pas d'immenses avantages à cette substitution. Raisons pour et contre. (Étymologie, homonymes, homophones, etc.)

Peut-on créer un système phonétique universel, partant une *sténographie internationale?* N'est-ce pas plutôt une utopie irréalisable et d'une poursuite stérile?

CORRESPONDANCE

Dr A. H. Al..., à Groningen. — Inutile de vous assurer qu'il sera fait l'accueil le plus empressé aux communications des professeurs de l'Institut que vous dirigez avec tant de compétence et de soins.

Rév. Arnold, à Northampton. — Tout l'honneur est pour nous. Votre article sur les « Méthodes d'enseignement du langage » passera dans le prochain numéro.

Nous nous permettons de vous rappeler que vos communications doivent nous arriver avant le 15 du mois, pour être insérées dans le numéro qui suit immédiatement votre envoi.

H. Söder, à Hambourg. — Si votre mémoire nous était parvenu avant le 15 ou le 16 mars, il paraîtrait aujourd'hui. Nous sommes très flattés de vous compter parmi nos collaborateurs, et vos communications seront toujours bienvenues.

N. Weis..., à Cologne. — Votre lettre nous a fait beaucoup de plaisir. Nous espérons avoir souvent de vos nouvelles et prêter notre publicité à la propagation des résultats de votre longue expérience.

P. Fornari, à Milan. — Merci.

Noel Duageb. — Classé. Passera.

M. L..., 66, faub. Saint-Honoré. — La Revue s'engage à fournir toujours un *minimum* de 16 pages de texte à ses lecteurs. Elle ne s'interdit pas, pour cela, le droit de donner, à l'occasion, une demi-feuille en plus, soit 24 pages.

Y.

BIBLIOGRAPHIE

SOMMAIRE. — *Les organes de la parole et leur emploi pour la formation du langage,* par G. H. de Meyer, professeur d'anatomie à l'Université de Zurich; traduit de l'allemand et précédé d'une introduction sur l'enseignement de la parole aux sourds-muets, par O. Claveau, inspecteur général des bureaux de bienfaisance. Félix Alcan, éditeur, 108, boulevard Saint-Germain, Paris.

Lessilogia italiana per fanciulli ovvero insegnamento pratico del retto ùso delle parole nel discorso, per *P. Fornari.* — PARAVIA ET CIE, éditeurs, Milan.

Suppléance de l'ouïe chez les sourds par la lecture sur les lèvres, par A. DUBRANLE, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Historique de l'enseignement des sourds-muets en Allemagne, conférences faites à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris par M. KILIAN, et recueillies par Marius Dupont, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets : 1° Exercices préparatoires à l'émission des sons; 2° Classement des sons et des articulations (mémoire lu au Congrès de Paris 1884, deuxième question du programme); par M. MAGNAT, directeur de l'École Péreire.

L'Institution nationale au Congrès de Paris, par Marius Dupont, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Les organes de la parole et leur emploi pour la formation des sons du langage, par G. H. DE MEYER, professeur d'anatomie à l'Université de Zurich, traduit de l'allemand et précédé d'une préface sur l'enseignement de la parole aux sourds-muets, par M. O. CLAVEAU, inspecteur général des établissements de bienfaisance. Ce savant traité ne s'adresse pas seulement aux physiologistes et aux anatomistes, mais encore aux philologues, aux chanteurs et aux professeurs de parole. Ce livre contient trois parties : 1° *Structure des organes de la parole* — 2° *les organes de la parole dans leurs rapports avec la formation des sons.* — 3° *Formation des sons du langage.*

Aux institutions de sourds-muets, nous recommandons plus particulièrement la savante *préface du traducteur,* les *formes anormales du mécanisme de la respiration* et les *consonnes.*

En l'absence de tout traité spécialement écrit à l'intention des instituteurs de sourds-muets, l'ouvrage si complet de M. de Meyer est destiné à rendre de réels services à ceux qui ont quelque souci de la démutisation des sourds-muets. M. l'inspecteur général O. Claveau a donc fait œuvre utile. Espérons que cet exemple sera suivi, et que nous aurons bientôt un petit manuel élémentaire de physiologie simple, bref et clair, à l'usage des instituteurs. Des cours d'anatomie et de physiologie ont été professés à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris par le directeur de cette école, M. Peyron. A quand le manuel?

Nous ne saurions trop recommander à nos confrères les deux nouvelles brochures que vient de publier sous le titre *Lessilogia italiana* M. le professeur P. FORNARI de l'École royale de Milan. On trouve dans cet excellent ouvrage, destiné à être mis entre les mains des éléves, au lieu et place de *la Grammaire,* toute une série d'exercices ingénieux et convenablement choisis, dont l'ensemble constitue un véritable cours pour l'enseignement pratique des règles de la langue italienne. Les lois gram-

maticales du langage commentées, expliquées, mises en lumière par les exemples proposés, découlent comme une conséquence naturelle de l'exercice; elles se présentent à l'esprit comme une déduction forcée des exemples proposés. La démonstration, habilement, clairement menée arrive à la conclusion... grammaticale. Ces petits livres joignent à l'excellent choix du texte la modicité du prix. Pour les élèves, c'est l'enseignement mis à la portée de toutes les intelligences; pour les maîtres, c'est un guide pratique mis à la portée de toutes les bourses.

M. A. Dubranle, chargé depuis quatre ans du cours normal d'articulation à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, vient de publier sur la lecture sur les lèvres un petit traité très intéressant et très complet *Suppléance de l'ouïe chez les sourds par la lectures ur les lèvres :* tel est le titre de cet ouvrage à la fois bien pensé et bien écrit, dédié par l'auteur à M. Peyron, ancien directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. Le premier chapitre est consacré à l'examen critique des divers appareils employés avec plus ou moins de succès pour remédier aux inconvénients de la surdité. — Plus loin, M. A. Dubranle démontre la possibilité de la lecture sur les lèvres, en s'appuyant à la fois sur l'histoire et sur l'expérience. Les observations personnelles citées par l'auteur sont aussi curieuses que concluantes. Dans la partie didactique il passe en revue les conditions à remplir et les exercices à faire pour faciliter l'enseignement de la lecture labiale. — Un tableau de syllabes succinct, varié et gradué termine, ce court exposé, qui sera bien accueilli de tous nos confrères.

M. Magnat, auteur de nombreuses publications sur l'enseignement des sourds-muets, vient de faire paraître un mémoire lu par lui au dernier Congrès de Paris sur la deuxième question du programme : *Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.* La première partie traite des exercices préparatoires à l'émission des sons : 1° exercices variés de respiration; 2° imitation des mouvements des diverses parties de l'organe vocal; 3° émission de la voix. Puis vient la question si controversée de l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons; classement des sons et des articulations. Dans quel ordre convient-il de les disposer : 1° pour en faciliter l'acquisition; 2° pour mettre l'élève à même de distinguer ceux ou celles qui ont quelque analogie; 3° pour donner à l'élève une prononciation pure; 4° pour le mettre en mesure de lire couramment sur les lèvres.

Nous engageons nos confrères à lire non seulement ce mémoire, mais tous ceux que M. Magnat a bien voulu communiquer au Congrès de Paris, dont le compte rendu *in extenso* doit être publié bientôt.

M. Kilian, le très ancien défenseur de la méthode orale en France, fit, l'été dernier, à l'Institution nationale de Paris, deux conférences qui furent très goûtées. Un professeur de cette école, M. Dupont, a eu la bonne idée de les recueillir et de les publier sous le titre : *Historique de l'enseignement des sourds-muets en Allemagne.* C'est l'exposé brillant et pittoresque des évolutions successives qu'a suivies la méthode orale chez

nos voisins. M. Kilian a répandu la lumière sur cette question d'histoire de l'enseignement si obscure et si mal connue dans notre pays, où l'historique de ce qu'on appelait alors la « méthode allemande » n'a pas été tenté depuis de Gérando. Tout le monde lira cette brochure où les anecdotes piquantes abondent, et qui renferme une foule de détails très instructifs.

Outre le recueil des conférences de Kilian, nous devons à M. Dupont, professeur de l'Institution de Paris, une brochure sur le Congrès de 1884. L'*Institution nationale au Congrès de Paris,* tel est le titre choisi par l'auteur, qui s'est attaché à préciser l'attitude observée au Congrès par l'école à laquelle il appartient. Résumé par lui, le récit de la discussion explique les résolutions votées par cette assemblée. Le tableau est finement crayonné; chose rare, la lecture en est agréable.

Der vokal A., par Wilh. Paul, professeur à l'Institution des sourds-muets de Strasbourg, nous est arrivé trop tard pour que nous puissions en faire l'analyse aujourd'hui. Nous y reviendrons.

AVIS DIVERS

Chaque série de douze numéros de la Revue formera un volume qu'accompagnera une table des matières.

Nos collaborateurs étrangers qui ne pourraient pas nous adresser leurs travaux écrits en langue française, soit parce qu'elle ne leur est pas assez familière, soit parce qu'ils n'ont pas de traducteurs auprès d'eux, peuvent nous envoyer leurs articles rédigés dans leur langue nationale : ils seront traduits à Paris par nos soins.

Envoyer la copie avant le 15.

Les auteurs qui auraient l'intention de faire exécuter un tirage à part de leurs travaux voudront bien en prévenir l'éditeur-gérant en envoyant leur manuscrit. La composition sera mise de côté.

Nous rendrons compte de tout ouvrage, se rattachant à l'enseignement des sourds-muets, dont un exemplaire au moins aura été adressé au journal.

Les auteurs d'ouvrages déjà édités sont invités à en déposer un certain nombre d'exemplaires à notre librairie pour que nous puissions satisfaire aux commandes qui nous seront faites. La liste de ces ouvrages sera publiée dans la Revue.

Il sera répondu, sous la rubrique Correspondance, à toutes les demandes de renseignements qui nous seront adressées. Et, si le sujet le comporte, ces questions pourront faire l'objet d'articles dont nous proposerons la rédaction à l'un de nos collaborateurs.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 60398.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 2. Mai 1885.

L'HYGIÈNE DE L'OREILLE

L'hygiène de l'oreille a une importance fondamentale. L'ouïe est, en effet, le sens social par excellence, le véritable précepteur de la parole. L'oreille, que les poètes aiment à nommer *le chemin du cœur*, est vraiment l'organe le plus immédiat de l'intelligence, selon l'heureuse définition de Bernardin de Saint-Pierre.

Il est donc capital de maintenir dans une fine intégrité la fonction auditive. La moitié au moins des cas de surdité dérivent de la négligence des lois de l'hygiène, surtout durant la tendre période de la première enfance. Que de sourds préparent pour l'avenir les maladroites applications du forceps, le catarrhe nasal chez le nouveau-né, les chutes sur la tête chez le nourrisson !...

Dans la première enfance, il faut, tous les jours, laver les oreilles de l'enfant avec de l'eau bouillie et tiède, légèrement chargée de bicarbonate de soude. Il faut employer, pour cela, une tige de bois, garnie d'un peu de coton, et éviter surtout d'introduire dans le conduit auditif des corps pointus : le tympan, très superficiel à cet âge de la vie, en serait infailliblement lésé. C'est principalement aux époques des poussées dentaires qu'il faut surveiller chez les bébés l'état des oreilles. On évitera au petit être les refroidissements, l'humidité, les transitions brusques de température. Tout est aquilon chez le nouveau-né, et le froid est, du reste, à tout âge, le plus cruel ennemi des oreilles. Il faut également se garder de comprimer ces organes par un bonnet trop serré, comme le font trop souvent les mères, dans le but esthétique de rapprocher les oreilles de la tête. Enfin, on épargnera à l'enfant les bruits violents, dont les vibrations peuvent ébranler le nerf acoustique, chez

lui fort sensible. Une surveillance attentive l'empêchera d'introduire dans ses oreilles des corps étrangers. On soignera immédiatement tout écoulement du conduit auditif, sans écouter les conseils des *bonnes femmes* s'écriant qu'il faut respecter cette « santé des enfants ! » Si l'on obéit à la mode absurde de percer les oreilles, il faut, pour cette petite opération, attendre quelques années : le lymphatisme, tempérament naturel de l'enfant, cause fréquemment des inflammations graves du lobule percé, inflammations auxquelles succèdent les cicatrices les plus vicieuses.

A mesure que l'enfant avance en âge, la sécrétion cérumineuse du conduit auditif augmente. Il faut continuer les soins de propreté, mais *sans insister* pour enlever toute cette sécrétion, dont le rôle protecteur sur le tympan et sur l'oreille profonde ne saurait être méconnu. Il faudra soigner avec sollicitude les angines et les coryzas de la jeunesse, d'où résultent si fréquemment des complications pour les organes auditifs. On surveillera l'état des oreilles principalement dans les fièvres éruptives : rougeole, scarlatine, variole; dans la fièvre typhoïde et dans les maladies aiguës de la peau, telles que l'eczéma impétigineux (gourmes), etc.... On prendra garde aux angines répétées et aux catarrhes chroniques des fosses nasales, qui retentissent volontiers sur les organes de l'ouïe.

Pour éviter, d'ailleurs, les catarrhes du nez et de la gorge auxquels le jeune âge est si prédisposé, il faut aguerrir l'enfant aux variations météoriques, en lui coupant les cheveux court et en lui laissant le cou découvert; en substituant les oreillers de crin à ceux de plume, en introduisant à l'orifice du conduit auditif une boulette de coton, non pressée, et qu'on aura soin de changer fréquemment. Une surveillance attentive empêchera d'oublier dans l'oreille des fragments de cette substance qui s'y enfoncent parfois profondément, et causent plus tard la surdité.

Certains insectes s'introduisent parfois dans les oreilles. Une injection tiède d'huile d'amandes douces tuera ces bestioles et les entraînera au dehors. Et surtout nous recommanderons, selon les conseils de notre savant confrère le docteur Baratoux, de ne jamais mettre, comme on le fait dans ce cas, de l'éther dans les oreilles !

On ne saurait trop blâmer l'usage habituel du foulard noué sous le menton et plus ou moins serré. Cette pratique agit à la façon de la lutte chez les hercules : elle aplatit et rétrécit peu à peu le conduit auditif. C'est pour cela, d'après le docteur Moure, que les femmes du peuple, dans certaines régions du Midi, sont toutes sourdes ; la cornette fortement serrée a la même action nuisible chez les religieuses. D'ailleurs l'accumulation de bouchons cérumineux vient ajouter peu à peu son effet à celui de la compression chronique des conduits.

Lorsqu'on se croit obligé d'infliger à un enfant une correction manuelle, il faut éviter soigneusement l'application d'un soufflet sur l'oreille. La brusque compression de l'air amène alors souvent des ruptures du tympan. Inversement, on a cité des cas de surdité survenus à la suite de baisers sur l'oreille.

Le mécanisme est ici doublement inverse : d'abord, par le sentiment qui l'a dicté ; et, ensuite, parce que, au lieu de la compression, c'est le vide ou la décompression qui agissent sur la membrane tympanique pour la crever.

Dr E. MONIN.

L'ACCENT DES SOURDS-MUETS[1]

Il n'est pas rare de reconnaître, dans les sons produits par les sourds-muets, des intonations, un accent, qui révèlent le pays où ils sont nés. On sait que ces enfants parlent sans entendre et sans s'entendre, qu'en conséquence ils n'ont pas subi l'influence de l'accent des personnes qui leur parlent, qu'ils n'ont pas, même involontairement, imité la manière de parler de ces personnes. Car l'accent s'acquiert ou se perd en partie. Ainsi, celui des méridionaux se trouve plus ou moins atténué par un séjour plus ou moins prolongé dans le nord et au milieu des gens du nord ; plus particulièrement encore s'ils cherchent à s'en corriger en s'appliquant à prononcer correctement. De

(1) Communication faite à l'Académie des Sciences morales et politiques.

même les personnes qui vivent au milieu d'étrangers finissent par leur emprunter quelque chose de leurs intonations.

Chez les sourds-muets, qui ont appris à parler d'une manière artificielle, ces influences ne sauraient se faire sentir. Ils n'éprouvent pas cette tendance inconsciente à se mettre d'accord avec les voix qu'ils n'entendent pas. Il faut donc attribuer leur accent à une autre cause. Mais poursuivons.

Nous avions remarqué chez un de nos enfants, orphelin dès l'âge le plus tendre, et n'ayant par conséquent jamais connu ses parents, une certaine difficulté à prononcer l'*s* et le *ch;* nous en fîmes part à la personne qui avait amené l'enfant à l'institution, et elle nous apprit que les parents de l'enfant éprouvaient la même difficulté de leur vivant.

Citons encore ce fait que certains enfants parlent du nez, pour employer l'expression consacrée, comme leurs parents, qu'ils n'ont d'ailleurs jamais entendus parler.

Lorsque je fis connaître ces faits, M. E. A. Axon, de Manchester, en apporta d'autres à l'appui :

« Dans le *Philosophical Transactions* (n° 312), dit M. Axon, se trouve un article sur un jeune Écossais montagnard, sourd-muet de naissance. A l'âge de dix-sept ans, à la suite de deux attaques de fièvre, il recouvra l'ouïe. Les domestiques eurent beaucoup de peine à le comprendre dans les premiers efforts qu'il fit pour parler; ils y parvinrent parfaitement par la suite; il avait l'accent des jeunes montagnards de son âge, avant qu'ils ne commencent à apprendre la langue anglaise. Ce qui est encore plus remarquable, c'est qu'il ne parle que l'anglais, la parole lui étant venue dans la partie basse de l'Écosse, où l'èvre ou gaélique (le langage de ses parents) n'est pas parlé. C'est un fait frappant à l'appui de la théorie de l'hérédité.

« M. George Tickner, l'historien savant de la littérature espagnole, a visité l'école des sourds-muets à Madrid. Aucun des écoliers n'avait jamais entendu un son humain; toute leur connaissance de la langue parlée était le résultat d'imitation de leurs professeurs. Bien que tous les instituteurs fussent castillans, les élèves parlaient avec clarté et décision, suivant la manière et avec l'accent de leurs provinces respectives.

« M. Tickner pouvait distinguer facilement les Catalans, les Basques et les Castillans, et quelques-uns des visiteurs ont été

à même de reconnaître les accents de Malaga et de l'Andalousie.

« M. Joseph Alley, de Manchester, habile professeur d'articulation, m'a fait connaître un cas pareil. E. R. devient sourd-muet dans sa première enfance et ne parle qu'à sa dix-septième année. M. Alley lui a appris à articuler et, bien que toute sa vie se soit passée dans le comté de Lancashire, E. R. parle avec l'accent du comté de Stafford où il est né. »

A propos de ces observations, M. Émile Blanchard, de l'Académie des Sciences, qui a fait une étude particulière de la voix, faisait remarquer que « la voix des sourds de naissance, rauque, métallique, gutturale, sans modulations et sans inflexions, échappe à la caractérisation des accents qui distinguent les voix humaines. » Nous nous permettrons de faire observer que l'accent n'exige pour se manifester ni modulations ni inflexions, qu'il se trahit par l'émission d'un simple son. On peut le reconnaître, par exemple, dans l'émission d'une voyelle quelconque.

M. Blanchard ajoute que l'enfant sourd recevant les leçons d'un maître qui lui apprend à produire les sons, devrait reproduire l'accent ou les intonations de son maître plutôt que l'accent de son pays[1]. S'il en était ainsi, tous les enfants auraient le même accent, celui de leur maître, ce qui n'a pas lieu. Retenons en passant qu'il ne suffit pas d'une certaine disposition des organes vocaux pour reproduire l'accent. Il y a dans l'accent quelque chose qui rappelle le *timbre*, si ce n'est le timbre même. On sait que des notes de même hauteur et de même intensité, mais provenant d'instruments différents, sont parfaitement distinctes, et ce qui les différencie, c'est le timbre. Or le timbre est propre aux personnes et aux choses.

En ce qui touche l'affirmation de M. Blanchard relativement à la voix rauque des sourds-muets, affirmation souvent répétée par d'autres, nous ne pouvons que regretter de voir un savant distingué porter un jugement aussi sévère et aussi absolu sans enquête suffisante. Il faudrait préciser, quand on apprécie la voix des sourds-muets, et tenir compte de la diversité des circonstances et des conditions, car la manière dont les sourds-

1. Il ne paraît pas douteux que les sourds-muets ne puissent reproduire dans leur parole sinon l'accent, au moins certaines intonations de leur maître. Certains élèves de Péreire auraient, dit-on, retenu quelque chose de la prononciation espagnole de ce dernier. Cela est vrai des articulations ou consonnes, mais non des sons ou voyelles. Or, c'est dans le son que réside l'accent.

muets articulent dépend de bien des causes, telles que la durée des études, — il faut au moins huit ans, — l'âge auquel ils les ont commencées, l'habileté du maître, l'intelligence, les aptitudes, l'état de santé de l'enfant, etc.

M. Graham Bell, le célèbre inventeur du téléphone, dont le père est un instituteur très distingué de sourds-muets, a épousé une sourde-muette, et entretient de ses deniers un important établissement de sourds-muets. Or, il nous a affirmé que la prononciation dure et désagréable des sourds-muets peut être évitée au moyen d'une instruction convenable. Il a été à même d'entendre des enfants, sourds-muets de naissance, qui articulaient d'une manière parfaitement claire et agréable. Pour ce qui est de l'accent, les sourds-muets chez lesquels il en a fait la remarque n'étaient pas des sourds qui n'avaient jamais parlé, et dès lors il y aurait eu chez eux, dit-il, le souvenir inconscient d'un langage précédent.

M. Franck me permettra d'invoquer son témoignage, lui qui a eu l'occasion de constater dans les institutions italiennes de sourds-muets des résultats aussi curieux qu'intéressants au point de vue de l'articulation et de l'accent.

Quelle que soit la diversité des opinions ou des appréciations, le fait de la transmission de l'accent ne nous paraît pas douteux. Or, puisque le sourd-muet ne saurait l'acquérir par une sorte d'imitation inconsciente, il nous semble qu'on peut le regarder comme la conséquence de la constitution anatomique des organes vocaux. D'une manière générale, nous dirons que la ressemblance de deux voix, de l'accent, des défauts de prononciation, en un mot tout ce qui caractérise la voix et la parole, tiendrait à la ressemblance des organes qui produisent ces phénomènes.

FÉLIX HÉMENT.

DES LIVRES DE LECTURE

DANS LES INSTITUTS DE SOURDS-MUETS

Est-il préférable d'employer dans les instituts de sourds-muets des livres de lecture et d'enseignement spéciaux ou

d'utiliser ceux dont l'excellence a été démontrée par leur usage dans les écoles ordinaires ?

Lire c'est entendre par les yeux, comme écrire est parler par la plume. Ces deux moyens de communication avec un monde qui leur est étranger sont de la plus haute importance pour des hommes privés de l'ouïe et de la parole.

Chez celui même dont l'organisme est complet, l'oreille ne peut servir à recueillir les paroles des personnes éloignées ou mortes et, s'il veut s'assimiler les pensées d'un autre siècle ou se renseigner sur de lointaines contrées, il doit nécessairement avoir recours à la lecture et suppléer au verbe entendu par le verbe lu.

Il résulte donc de ces principes, assez clairs pour n'exiger aucune démonstration, que l'enseignement de la lecture a le même but pour l'homme jouissant de ses cinq sens et pour le sourd-muet. L'un et l'autre n'apprennent à lire que pour se mettre en rapport avec d'autres hommes dans des circonstances où l'ouïe ne peut être utilisée.

Cependant savoir lire ne doit pas se réduire à savoir convertir les signes tombant sous la vue en sons frappant l'ouïe, à articuler une suite de sons composant des mots et des mots formant des phrases : ceci est de la lecture purement mécanique ; il faut encore que cet assemblage de syllabes et de mots fasse naître dans l'esprit un certain nombre d'idées.

La lecture doit donc être logique, suivant l'expression technique. S'il y avait, entre le discours parlé et le discours écrit, cette seule différence que l'un est vu et l'autre entendu, que le premier pénètre dans notre intelligence par l'oreille et le second par l'œil, la lecture mécanique suffirait ; car, dès que l'élève serait à même de distinguer le signe graphique correspondant à chaque son et de percevoir les objets désignés par les signes et par les sons, le but serait atteint. Mais il n'en est pas ainsi, en réalité, par cela même que l'on n'écrit pas comme l'on parle et que toute chose lue se comprend de deux façons : l'une se limitant au sens, l'autre à la forme vocale.

L'orateur ne prête, pendant qu'il parle, qu'une faible attention à la disposition des phrases, à l'arrangement des propositions ou au choix des expressions. L'intonation et le geste lui permettent d'accentuer les mots à sa guise et le caractère

fugitif de la parole le dispense de peser chaque terme avec autant de sollicitude que pour la parole écrite, qui est destinée à rester indéfiniment.

Il arriverait même que le discours parlé prendrait une certaine raideur désagréable si on voulait le soumettre à toutes les lois de la rhétorique ou sacrifier le fond à une trop grande recherche de la forme. En outre il arrive souvent que des choses sont écrites non point pour opérer directement sur le jugement ou la raison, mais bien plus — comme la poésie par exemple, — pour émouvoir et donner une direction aux sentiments nobles, pour former le caractère ou la générosité du cœur.

L'art de lire consiste donc non seulement à faire naître dans l'esprit l'image de l'objet représenté par l'écriture, mais encore à s'assimiler assez parfaitement les choses lues pour en rester en pleine et entière possession.

Lire c'est être à même de comprendre les œuvres écrites et d'en absorber le contenu d'une façon éminemment utile et féconde. Mais, comme de tout ce que sait et ressent l'homme, la plus grande partie lui vient de siècles passés, de personnes éloignées ou mortes déjà, et par suite hors de portée de l'ouïe, on peut affirmer avec raison que l'enseignement de la lecture doit former le pivot de toute instruction et de toute éducation, que par conséquent le livre de lecture doit occuper la place d'honneur parmi les livres classiques et être, au point de vue pédagogique, l'objet des plus inquiètes sollicitudes.

Néanmoins l'importance de ce livre est fréquemment méconnue et l'histoire de l'enseignement de la lecture relate de nombreuses et graves erreurs à ce sujet.

Mentionnons tout d'abord la tendance générale qui porte à faire du livre de lecture un manuel de sciences naturelles ou physiques. Au lieu d'enseigner la lecture dans le sens que nous venons d'indiquer, on met entre les mains des élèves une collection de petits morceaux sur l'histoire, la géographie, la botanique, sous prétexte de répandre, de vulgariser des connaissances rudimentaires soi-disant indispensables. C'est ainsi que l'*Ami des Enfants* de B. Vilmsen a eu plus de 300 éditions, sans avoir rendu le plus léger service. Il se peut que les notions contenues dans ce volume soient utiles; mais nous pensons

qu'il eût été plus logique de les inculquer par des leçons spéciales, au lieu de détourner de sa destination naturelle le livre de lecture, destiné à d'autres usages. Nous considérons comme infiniment plus pratiques les hommes compétents qui ne font du livre de lecture qu'une sorte de corollaire, de commentaire de l'enseignement méthodique de la langue. Ils le font débuter par des phrases très simples, d'une compréhension facile, pour terminer, en suivant la gradation des cours, par les constructions les plus complexes et les cas les plus ardus. Ils y ajoutent quelques devoirs présentant une suite d'idées tombant facilement sous l'intelligence des élèves.

Cette gradation suivie dans la composition du livre de lecture, et que nous appelons disposition par aphorismes, a donné lieu à cette erreur fort admissible que des livres devaient être spécialement composés pour les sourds-muets. Car dès que ce livre est exclusivement consacré à l'explication de la grammaire, il ne peut être parfait qu'autant que l'enseignement grammatical ne présente pas lui-même de lacunes.

L'on évitera les constructions, les expressions incompréhensibles pour les élèves qui n'ont encore atteint qu'un certain degré d'instruction. Comme l'enseignement élémentaire des ourds-muets diffère essentiellement, pour des raisons faciles à deviner, de l'enseignement donné aux enfants possédant tous leurs sens, on en conclut que le livre de lecture destiné aux premiers exige une coordonation et un choix de morceaux en rapport avec l'enseignement qui leur est donné. Le livre de lecture a pour mission d'expliquer certaines particularités du langage que la grammaire ne peut prévoir, certaines locutions que la syntaxe est impuissante à expliquer. Il faut que le livre de lecture soit un trésor d'idées où l'élève puise avec abondance, sans s'arrêter aux formes syntaxiques ou aux bizarreries de la grammaire.

Le livre de lecture ne peut ni ne doit être spécial pour les sourds-muets, bien que, nous l'avouons, le maître ait dans ce cas de grandes difficultés à vaincre, difficultés qui, pour être vaincues, réclameront toute sa patience tout son courage et toute sa persévérance.

Mais ces difficultés ne sont pas insurmontables — et nous ne nous faisons aucune illusion sur ce point. — Avec de la bonne

volonté le professeur ouvrira aux sourds-muets tout un monde intellectuel qu'il semblait condamné à ne jamais connaître.

J. Deutsch.

DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ

DES SOURDS-MUETS ET DES ENTENDANTS-PARLANTS

Tous ceux qui prendront la plume dans ce recueil y seront certainement unis dans un même sentiment : le bien des sourds-muets particulièrement, puisque c'est le titre choisi, au point de vue de la manière d'arriver à leur développement intellectuel malgré l'obstacle que crée leur infirmité. J'ai toujours considéré que tous ceux qui s'occupaient, même dans des voies différentes, des déshérités de la parole, devaient se regarder comme les ouvriers de la même œuvre. Ils peuvent différer sur les moyens, mais, poursuivant un but commun, ils doivent, loin de se traiter en adversaires, chercher à s'éclairer mutuellement pour le mieux atteindre. Je suis donc heureux de me joindre à la phalange des collaborateurs de la *Revue* qui s'efforceront de répandre les idées qu'ils croient de nature à faire progresser l'enseignement des sourds-muets, et, dans cette situation, il me sera agréable et facile de rester fidèle à la règle de discussion courtoise qui s'impose en pareille circonstance.

Je me propose d'exposer ici comment peut se réaliser l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, en suivant la voie tracée par mon père M. Augustin Grosselin, et j'espère arriver à montrer que ce qu'il a apporté de nouveau dans l'œuvre déjà entreprise par d'autres, notamment par M. Valade Gabel et par le docteur Blanchet, est de nature à faciliter l'acquisition du résultat cherché.

Tout d'abord, je veux nettement poser la question comme elle m'apparaît. Je considère comme fixé le point de savoir s'il est préférable de laisser au sourd-muet la langue mimique, qui se crée spontanément chez lui lorsqu'il est réduit à ses

propres inspirations, ou de lui communiquer le langage commun à tous, sous sa forme la plus utile et la plus employée, c'est-à-dire sous la forme parlée. Depuis le congrès de Milan, la méthode orale, qui avait déjà trouvé en France des défenseurs trop peu écoutés, est hors de discussion. Il faut rendre la parole à tous les sourds-muets qu'une autre infirmité que la privation de l'ouïe ou un affaissement intellectuel trop accentué ne rend pas incapables de l'acquérir. Mais, ceci admis, la question de l'époque à laquelle on doit commencer l'instruction, du milieu dans lequel il est plus opportun de la donner, reste entière.

On reconnaît généralement qu'il y a utilité à rapprocher, même pendant la période scolaire, les sourds des entendants, pour fournir aux premiers de plus fréquentes occasions de se former à l'usage de la parole avec ceux qui y sont naturellement habiles, et pour leur procurer surtout le précieux avantage du contact de ceux qui, possédant un développement intellectuel bien supérieur au leur, peuvent, à ce titre, exercer une heureuse influence sur leur activité cérébrale. Mais, les uns croient qu'il est important de les séparer, pendant une assez longue période, au début des études d'articulation, — les sourds-muets devant être soumis, pendant toute la durée des classes, à des exercices d'une nature particulière, — pour ne les réunir que plus tard, et encore dans des limites restreintes. Les autres, au contraire, estiment qu'il ne faut pas perdre une heure pour le développement intellectuel de ces jeunes infirmes. En effet, la surdité rend plus difficile à ceux-ci qu'aux entendants l'acquisition de ces notions qui entrent, à chaque instant, par l'oreille, dans l'esprit de ceux chez qui cet organe est intact; et c'est, pour eux, la préoccupation qui doit dominer dans la détermination de la voie à suivre. C'est ce désaccord que je voudrais faire cesser.

La question que je désire élucider est celle-ci : Est-il possible de commencer l'instruction des enfants sourds-muets dès le plus jeune âge, en les laissant au milieu des entendants, sans courir le danger qui préoccupe les partisans exclusifs de la méthode orale pure, de laisser les sourds-muets contracter de mauvaises habitudes au point de vue de l'articulation, n'étant pas soumis au régime de l'enseignement spécial? C'est, on le

pense bien, par l'application de la Phonomimie que j'entends répondre à cette question. J'établirai que, sans nuire à l'acquisition de la parole, ce précieux moyen de communication des idées, on peut, avant le moment où il sera loisible d'imposer aux enfants des exercices suivis d'articulation, les initier aux éléments du langage qui leur permettra, dans la suite, de ne pas se trouver comme exilés dans un monde où se parle une langue étrangère à la leur.

Je ne veux pas tracer tout un programme d'enseignement, car il serait, à peu de chose près, calqué sur celui des écoles primaires, puisque c'est dans ce milieu que je prétends placer le sourd-muet. Je veux seulement faire voir comment ce dernier peut participer utilement, et sans inconvénients pour les autres, aux leçons de lecture; comment, au cours de ces leçons et en dehors d'elles, il peut être initié à la connaissance de la langue, non seulement dans sa forme écrite et orthographiée, mais encore dans sa forme parlée; comment, par la langue commune à tous, il peut arriver, comme tous, à l'acquisition des diverses notions dont elle est le véhicule; comment, enfin, la Phonomimie ne nuisant pas à l'articulation, les exercices particuliers destinés à la développer peuvent parfaitement se combiner avec l'enseignement général donné dans les conditions exposées.

Et d'abord, pour montrer dans ce préambule que je ne suis pas nécessairement l'adversaire des écoles spéciales, je tiens à déclarer ceci : si l'école primaire peut suffire à la tâche dans des conditions déterminées, l'institution spéciale a sa raison d'être pour répondre à certains besoins. Elle n'est pas d'ailleurs forcément un internat, et c'est là un point important, car si la famille est, en dehors des heures de travail, le milieu préférable pour tous les enfants, cela est encore plus vrai pour ceux dont la triste infirmité a besoin d'être adoucie par l'affection de ceux qui les entourent.

E. GROSSELIN.

COURS NORMAL

D'ARTICULATION ET DE LECTURE SUR LES LÈVRES

Professé à l'Institution nationale de Paris [1]

(*Suite.*)

Moyens mis en œuvre pour instruire le sourd-muet.

Si l'on jette un coup d'œil sur l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets, sans se préoccuper du reste des différentes routes suivies par les instituteurs pour arriver à leur but, on s'aperçoit bien vite que trois grands procédés ont été employés, tantôt séparément, tantôt simultanément. Ce sont les signes, l'écriture et l'articulation accompagnée de la lecture sur les lèvres.

Tels sont en effet les expédients, ou plutôt les moyens de communication auxquels il est possible de recourir pour tenir lieu de la parole vivante. Si je ne parle ni du dessin, ni de l'alphabet manuel ou *dactylologie*, ni de la *phonodactylologie*, ni de l'alphabet *phonomimique*, c'est que ces inventions peuvent en somme se rapporter aux trois grands instruments qui doivent remplacer la parole et qui ont pour objet d'associer la pensée à son expression. Il est à remarquer que le premier, langage d'action, langage naturel des signes ou mimique, se rapporte plus particulièrement aux idées, tandis que les deux autres, l'écriture et la prononciation artificielle, se rapportent aux mots. L'un, fondé principalement sur l'imitation et sur l'analogie, rapproche en quelque sorte la pensée; les deux autres remplacent sous une forme visible les termes qui, dans la parole vivante, sont le produit des organes de la voix et sont recueillis par l'ouïe.

Il est donc évident que le développement intellectuel du sourd-muet est possible avec l'un quelconque de ces trois procédés, mais à des degrés très divers. C'est précisément ce que

1. Voir le n° 1 de la REVUE.

je me propose de faire ressortir ici en signalant leurs avantages et leurs inconvénients respectifs.

Le langage des signes, fondé tout d'abord sur une imitation des formes sensibles et du mouvement, doit forcément subir peu à peu des modifications qui, sans le simplifier l'étendent, sans le perfectionner le développent en accroissant la part qui, dans sa formation, est réservée à des conventions arbitraires. Il a une syntaxe et un génie qui lui sont propres ; par suite de sa construction particulière, il crée des obstacles sérieux à l'étude et à la pratique de la langue française, en obligeant le sourd-muet à une double traduction : celle de sa pensée en signes, celle de sa pantomime en la langue qu'on lui enseigne. Et ce double travail suffit à expliquer les fautes spéciales en quelque sorte au sourd-muet, fautes qu'on ne trouve que chez lui. Ses phrases parlées ou écrites gardent une empreinte de leur premier moule, du moule mimique, et l'inversion propre à ce langage y reparaît à chaque instant. — Conventionnel, arbitraire, variable, indéterminé, vague, nuageux, le langage mimique manque absolument de précision et semble plus propre à frapper l'imagination qu'à éclairer l'esprit ; c'est un dessin dans l'espace dont les imitations plus ou moins fidèles, plus ou moins incomplètes, ne laissent pas de produire une extrême ambiguïté. Attrayant, facile, passionné, il présente, il est vrai, une physionomie originale, une certaine puissance, du mouvement, mais il a l'inconvénient de n'être compris que des initiés, et dès que les idées de l'esprit humain commencent à s'élever au-dessus de la sphère des objets sensibles et simples, elles ne se prêtent plus à être peintes avec exactitude dans le langage mimique. Mais il n'est pas seulement impuissant à représenter les notions abstraites avec la fidélité de l'imitation nécessaire pour en rendre l'intelligence prompte et infaillible, il fausse le jugement de l'élève, si bien que ce n'est pas seulement par le style que le sourd-muet diffère de nous, mais encore par la manière de penser.

Longtemps on a regardé le signe comme un intermédiaire indispensable entre la chose et le mot, comme l'interprète sans lequel il serait impossible d'expliquer au sourd-muet et de lui faire comprendre la valeur des mots conventionnels de nos langues ; mais on a fini par reconnaître la fausseté de cette as-

sertion, et aujourd'hui la stérilité du langage mimique ne fait plus de doute pour personne, chacun appréciant les inconvénients graves qui résultent de ses fausses et orgueilleuses prétentions.

La mimique, par suite de la facilité qu'elle présente dans l'application, finit par exclure tous les autres moyens de communication ; au lieu de céder, comme on l'a dit, la place à la parole, elle finit par envahir l'école et par s'installer en souveraine. Par suite de son usage, le sourd-muet éprouve une espèce de surexcitation nerveuse qui n'est pas sans influence sur son caractère et sur sa santé, sans compter que le jour où il quitte l'école pour rentrer dans la société, il se trouve plus isolé que jamais, et cet isolement lui pèse d'autant plus qu'il en a plus conscience.

En présence de tels obstacles, en présence d'inconvénients si multiples, on ne saurait hésiter à se passer d'un interprète qui ne peut enseigner la langue dont on a besoin que par une autre langue dont on n'a que faire. Pour cette transmission, qu'on se serve donc du moyen le plus simple, celui qui s'adapte le mieux au but qu'on se propose, et qui, non seulement réalise, dans l'enseignement, tout ce qu'on attendait vainement des signes, mais devient en même temps le moyen le plus propre pour faire recouvrer au sourd-muet l'avantage de ses communications sociales : j'ai nommé la lecture sur les lèvres et la parole articulée.

(*A suivre.*) A. DUBRANLE.

CLASSIFICATION

DES ÉLÉMENTS PHONÉTIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE

(Conférence faite par M. L. Goguillot à la Société française des sténographes le 23 mars 1885.)

Après quelques chaleureuses paroles du Président de la Société, M. Compadre, la parole est donnée à M. L. Goguillot qui, dans

un préambule très favorablement accueilli, mais un peu étranger aux sujets que traite la Revue — et que, pour cela, nous nous dispenserons de mettre sous les yeux de nos lecteurs, — retrace l'utilité de la sténographie, qu'il serait bon de voir enseigner dans nos écoles primaires. C'est là, d'ailleurs, le but poursuivi par la *Société française des Sténographes*. Mais quel système enseignera-t-on? Il en existe tant! Or, on ne saurait pas plus admettre, dans les programmes de l'enseignement public, plusieurs systèmes sténographiques qu'on n'y admet plusieurs systèmes de poids et mesures.

La méthode adoptée devra être rationnelle, scientifique, et, au lieu de prendre pour point de départ des conventions plus ou moins arbitraires, elle sera basée sur le jeu même des organes de la phonation, sur la plus ou moins grande facilité que nous éprouvons à émettre tels ou tels éléments, — ce qui explique la fréquence de certains d'entre eux; — sur la similitude qui existe, quant au mécanisme, entre telles et telles articulations, — ce qui explique les substitutions qui se commettent le plus souvent; — de là, nécessité d'une classification des éléments phonétiques de la langue :

Dès ce moment, nous reproduisons fidèlement le compte rendu sténographique :

Parmi les chercheurs qui se sont livrés à l'étude des éléments de la parole, il faut distinguer trois catégories :

1° Les physiciens ou les physiologistes ;
2° Les grammairiens ou philologues;
3° Les professeurs d'orthophonie.

Les premiers ont fait l'analyse de la parole, dans un intérêt purement scientifique; les philologues ont fait la même analyse pour arriver à découvrir les règles de la transformation du langage; les professeurs d'articulation, eux, font la *synthèse* de la parole, la reconstituent élément par élément, en s'appuyant sur les recherches des physiologistes et s'aidant aussi des observations des philologues.

Je vais donc vous décrire rapidement le jeu des organes dans l'émission de chaque son ou articulation, en vous faisant ressortir la similitude qui peut exister entre les mouvements nécessaires à l'émission des divers éléments phonétiques. Je vous ferai prévoir, par ce rapprochement, quelles sont les substitutions qui se présentent le plus fréquemment. Nous nous assure-

rons, en remontant à l'origine de notre langue, que l'étymologie est conforme à l'observation physiologique; enfin je vous indiquerai, en passant, quelques-uns des procédés employés pour donner la parole aux sourds-muets.

Je vous ai dit que je serais forcé, à cause du temps qui m'est compté, de négliger bien des points de mon programme[1]. Aussi ne parlerai-je pas du rôle des *poumons* dans l'émission de la voix, pas plus que du rôle des *muscles respirateurs*, qu'il faut distinguer des *muscles phonateurs;* je ne vous parlerai pas davantage du *larynx* et des diverses parties qui le composent. Je suppose ces éléments connus de vous.

J'arrive tout de suite aux transformations éprouvées par la colonne d'air en vibration, la matière sonore, dans son passage à travers l'arrière-bouche et la bouche, avant sa sortie à l'air libre.

Cette matière sonore est modifiée diversement, selon la disposition qu'affectent les organes qu'elle rencontre sur son passage et qui sont : le *voile du palais*, la *voûte palatine*, l'*arcade dentaire*, les *lèvres*, enfin la *langue*, dont le rôle est tellement considérable, tellement prédominant, qu'on a adopté le nom de ce muscle pour désigner tout l'ensemble des phénomènes vocaux qui nous servent à communiquer nos pensées, qu'on l'a appliqué même, par extension, aux idiomes usités chez les divers peuples : la *langue française*, la *langue italienne, espagnole*, etc.

Je n'examinerai pas, comme l'a fait M. H. de Meyer, dans un excellent ouvrage que je me permets de recommander à votre attention, toutes les combinaisons que peuvent produire les organes vocaux. Je ne dois m'occuper que des éléments de notre langue nationale.

La langue française, Messieurs, cette langue qu'ont illustrée tant de grands poètes, tant de puissants orateurs, les plus grands peut-être et les plus puissants du monde, se réduit à une trentaine d'éléments. Je ne précise pas davantage, parce qu'il en est que l'on peut considérer comme éléments composés.

Ces éléments, les voici :

1. Voir ce programme dans le n° 1 de la REVUE.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
p	b	m		i	an
f (*ph*)	v	n	gn	é	on
t	d	l	ill	a — eu — u	in (*ein*)
k (*qu*)	g (*gu*)	r		o	un (*eun*)
s (*ç*)	z (*s* doux)			ou	oun
ch	j (*ge*)				in
					un

Donnons quelques détails sur chaque élément :

I. — ARTICULATIONS.

p. Pour l'émission de cette articulation, les lèvres pressent fortement l'une contre l'autre, puis se séparent brusquement pour prendre la position qui convient au son qui va suivre. Dans ce moment, l'air un instant retenu dans la bouche fait brusquement explosion. C'est ce qui a fait appeler cet élément une *explosive*. Le jeu de la langue est nul.

f. Est produit par une juxtaposition assez molle de la lèvre inférieure et des incisives supérieures. Le souffle n'est, à aucun moment de sa sortie, arrêté ; mais il s'écoule en une nappe serrée, bruissante, phénomène qui a fait donner le nom de *sifflante* à cette consonne.

La langue n'intervient pas plus, ici, que pour le *p*.

Les lèvres seules entrant en jeu, pour les deux éléments que nous venons d'étudier, on a pu, avec raison, les appeler des *labiales*.

t. Nécessite un retrait subit de la langue qui, après s'être appuyée de la pointe contre la face dorsale des incisives supérieures, tout au bord de celles-ci, est vivement rejetée en arrière. La sortie de l'air, un moment interceptée, reprend brusquement. Le rôle important, quoique passif, que jouent les dents, avait fait appeler le *t* une *dentale*.

J'aimerais mieux une dénomination rappelant le jeu de la langue.

k. A une assez grande analogie avec le précédent. L'in-

terception qui se faisait tout à l'heure par la pression de la langue contre les incisives supérieures, se produit ici par une pression de la face postéro-dorsale de la langue contre la voûte palatine; cette interception cessant tout à coup, par le retour de la langue à sa position normale, il se produit, comme pour le *t*, une petite explosion.

s. Le bruit caractéristique dont s'accompagne l'émission de cette articulation explique la dénomination de *sifflante* qui lui a été donnée. Nous avons vu plus haut que cette qualification a été appliquée aussi à l'*f*. L'écoulement de souffle qui se produisait pour celle-ci entre la lèvre inférieure et les incisives supérieures se produit pour l'*s* entre la face dorsale de la langue et la face dorsale des incisives supérieures : la pointe de la langue vient s'appuyer fortement, en se recourbant, contre les incisives inférieures, frôle les incisives supérieures qu'un très petit écart sépare des premières; elle fait même une légère saillie par cet écart. L'air sort par l'espace très resserré que lui ménage si parcimonieusement la langue, et la difficulté qu'il éprouve à s'échapper est cause du bruit strident qui accompagne sa sortie.

ch. La pointe de la langue se relève dans la direction de l'arcade dentaire, sans y toucher cependant, de manière à ménager un petit passage par lequel s'écoule un courant d'air plus nourri, plus gras que celui du *s*. Ce courant d'air est chaud, tandis que le souffle qui s'échappe dans l'émission du *f* et du *s* est froid. On peut le constater en mettant la main devant la bouche. (*A suivre.*)

DU TOUCHER[1]

(*Suite.*)

Nous empruntons à Puybonnieux le récit de l'expérience tentée par lui à l'Institution de Paris. « M. Strauss se procura,

1. Voir le n° 1 de la Revue.

dit-il, un petit instrument de musique qu'on appelle boîte de Genève : nous le plaçâmes contre les dents des élèves, en ayant soin de ne lâcher le mouvement que lorsqu'il y était parfaitement adhérent. Les élèves tout à fait sourds n'entendirent absolument rien, mais ils éprouvèrent une sensation assez remarquable et d'une tout autre nature que celle qu'occasionne la perception du son. L'ébranlement nerveux causé dans leur cerveau leur permettait de suivre les tons de la musique, quoique les sons de l'instrument dont nous nous servions fussent généralement faibles et presque uniformes. Ils éprouvaient par suite une telle satisfaction, qu'un d'eux, fort intelligent du reste, mais sourd d'une manière absolue, demanda où il pourrait se procurer un instrument du même genre, pour se donner quelquefois, disait-il, le plaisir qu'il venait d'éprouver.

Il s'agissait alors de s'assurer si la sensation que ces élèves éprouvaient visiblement, était l'ouïe ou seulement un ébranlement du système nerveux. Nous y arrivâmes sans difficulté en plaçant le même instrument sous la main des mêmes élèves; nous ne tardâmes pas à nous convaincre que c'était la sensibilité organique seule qui avait produit l'effet dont nous venions d'être témoins et que l'ouïe n'y était pour rien. »

Nous lisons dans la notice sur J.-R. Péreire, publiée en 1847 par Ed. Seguin : « Un sourd de la seconde espèce répétait beaucoup mieux mes paroles quand elles lui arrivaient par la voie du tact, que quand il ne les percevait que par l'ouïe à l'état de bruit vague et d'articulation. » C'est là une observation précieuse et une indication méthodique précise pour ceux qui s'occupent d'améliorer la prononciation de nos sourds-muets. « Enfin, ajoute Ed. Seguin, un sourd de la première espèce, un sourd qui n'entend rien, chez lequel la perception de l'ouïe est morte, me fit comprendre par signes qu'il percevait par le tact quelque chose de ce que je lui disais, et que, dans quelque temps, il me comprendrait mieux et qu'il espérait pouvoir m'imiter. Par le tact donc, Péreire donnait à ses élèves, même aux sourds de surdité absolue, comme d'Azy d'Etavigny, un sentiment assez positif des vibrations de la voix humaine pour leur enseigner à la produire eux-mêmes. Cette découverte, que pas un des devanciers de Péreire ne semble avoir soupçonnée, et dont aucun de ses successeurs ne s'est inquiété, est cepen-

dant le levier le plus sûr des progrès du sourd-muet. » Ceux qui ont vécu au milieu de nos élèves savent qu'un de leurs jeux favoris consiste à frapper comme des sourds, c'est le cas de le dire, soit contre une porte, soit sur quelque plaque de métal. Nous en avons vu, et des plus sourds, qui paraissaient prendre le plus vif plaisir à jouer d'une guitare à bouche pendant des heures entières. Enfin, à Sienne, nous avons été mis en rapport avec un jeune sourd qui était parvenu à jouer convenablement du piano et assurait qu'il sentait les fausses notes, quand il lui arrivait d'en faire, à la différence de la sensation produite sur lui par les vibrations de l'instrument. Tous les sourds se montrent sensibles aux sons des instruments à vent. Tous les mouvements à l'institution de Paris se font au son du tambour, et il est peu probable que l'épigastre, qu'ils indiquent comme lieu de la sensation, soit le seul endroit du corps impressionné.

Quoi qu'il en soit, que les sons soient perçus comme tels ou qu'ils arrivent au cerveau à titre de simples vibrations, il n'en ressort pas moins que le maître pourra mettre à profit ce genre de perceptions, sinon dans l'enseignement des sons, au moins dans l'étude de la prononciation des mots et des propositions. Et pourquoi ne ferions-nous pas, comme Péreire, usage de cornets acoustiques? N'y a-t-il vraiment rien à tenter de ce côté? Nous avons remarqué chez plusieurs de nos élèves la faculté de distinguer, non pas toutes les voyelles, mais plusieurs groupes de voyelles, *a, o, é*, par exemple, et *ou, u, i, é*. — L'élève se trompait assez généralement sur la voyelle prononcée par nous, rarement il se trompait de groupe. — Ne pourrait-on pas perfectionner l'ouïe chez quelques-uns de nos élèves? — Sommes-nous bien sûrs enfin que quelques-uns de nos demi-sourds ne sont pas muets uniquement parce qu'on ne s'est pas donné la peine de leur parler dans des conditions convenables de lieu, de distance, d'intensité, etc.[1]?

(*A suivre.*) M. Dupont.

1. Nous sommes heureux d'apprendre que ces idées exprimées par nous, dans un mémoire que nous destinions au Congrès de Paris (1884), ont attiré l'attention des professeurs d'articulation (Congrès des États-Unis, juin 1884) et qu'une commission a été nommée par eux pour étudier cette question (Voir Revue des journaux).

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR [1]

(*Suite.*)

VOCATION ET SCIENCE

Il faut de la vocation! disent les uns.

Il faut de la science! disent les autres.

Vocation et science, dirai-je à mon tour : mais la vocation avant la science. Celle-ci sans celle-là n'est pour ainsi dire qu'un masque; et les professeurs masqués ne font pas de bonne besogne avec les sourds-muets. La pierre de touche de la vocation, c'est l'amour de la science pour l'amour des malheureux; l'amour jusqu'au sacrifice.

Il est vrai que M. Hill a écrit quelque part : Point n'est besoin d'être un lettré, ni un grand clerc pour instruire les sourds-muets. N'empêche que le vieux maître était lui-même un savant distingué. Il est donc bon de prendre ses mots avec *mica salis.*

La vérité est que *plus quam scire oportet sapere.* Certes il faut savoir, et savoir beaucoup, car notre professeur remplace pour l'élève la société tout entière; le maître est une encyclopédie vivante et parlante; encore n'est-ce pas tout : il faut *sapere.* C'est ici que la vocation doit reparaître afin que le savoir ne soit pas stérile : mais *scientia et sapientia indissolubili amoris junctæ nodo.*

LES PRÉLIMINAIRES

On a appelé et j'appelle moi-même *préliminaires* cet ensemble d'exercices qui doivent précéder et préparer l'articulation des mots. Ce sont des exercices de gymnastique, des mouvements des bras, des mains, de la bouche, etc.... Bien conduits et bien ordonnés, ces exercices sont d'une extrême importance. Par suite, leur absence cause de graves préjudices. Et pourtant ils sont souvent négligés, ou bien on y attache trop peu d'importance.

1. Voir le n° 1 de la REVUE.

Les préliminaires servent :

1° A secouer l'inertie psychique, physiologique et physique du jeune sourd-muet;

2° Ils l'habituent à l'attention et à l'obéissance;

3° Ils lui donnent la conscience de ses devoirs et de sa propre activité;

4° Ils lui facilitent l'acquisition de la lecture sur les lèvres, et d'une prononciation bonne, correcte et souple.

N'est-ce là rien? — Si vous voulez bâtir un édifice solide, creusez bien les fondements.

L'ATTENTION AUX LÈVRES

Tel est le but principal des préliminaires; tel est aussi le point le plus important de la méthode orale. L'attention aux lèvres est la clef de l'enseignement. Sans elle l'enseignement oral n'est pas possible. Suivant que cette attention augmente ou diminue, le profit que l'enfant retire de l'instruction augmente ou diminue, ses progrès sont plus ou moins sensibles. L'attention aux lèvres doit être obtenue au moyen des préliminaires.

Si la mère parlait sans cesse au petit sourd-muet, pensez-vous que ce dernier ne finirait pas par la comprendre? Je crois que si. Quand la mère dit: *eau*, *vin*, *pain*, *lait*, *joujou*, *bois*, *mange*, ses lèvres et sa bouche exécutent des mouvements spéciaux. Ces mouvements constituent pour le jeune sourd des signes, de petits signes qui, associés à l'idée de la chose ou du fait, deviendront un langage, un moyen de communication; et l'enfant peu à peu s'habituera à tenir ses regards fixés sur cette bouche qui lui parle. Quelle admirable préparation à la lecture sur les lèvres! Mais est-il possible d'arriver à ce résultat? Pourquoi non, puisqu'à l'école durant les préliminaires, les ordres sont donnés par la parole... Bien entendu, dans les premiers moments on fait quelques exercices d'imitation. Mais aussitôt après on exécute ces exercices au commandement. Il est évident que les jeunes sourds-muets, au début, ne lisent point ces mots mais des mouvements des lèvres. Quoi qu'il en soit, le but est atteint : leurs regards attentifs sont fixés sur la bouche du maître.

ENCORE L'ATTENTION AUX LÈVRES

Pour un bon instituteur de sourds-muets, il suffit souvent de jeter un coup d'œil dans une école pour dire si la vraie méthode orale y est pratiquée et comment elle l'est. Regardez les yeux des élèves. Si ces yeux se tournent facilement vers les mouvements de vos mains, la méthode orale n'est point dans cette institution. Si leurs regards, quand vous parlez, suivent vos yeux plus que vos lèvres, il n'y a pas là de méthode orale pure. En revanche si leurs yeux sont fixés sur vos lèvres, si vous surprenez sur leurs petites bouches de légers mouvements qui accompagnent les vôtres, comme un reflet, comme un écho, là est la méthode orale.... Ce n'est pas le seul indice, mais cela en est un. Tout doit être mis en œuvre pour obtenir cette habituelle attention. Et ce tout peut se résumer ainsi : Parler toujours, parler sans cesse au sourd-muet, et cela dès le premier jour. Que les maîtres lui parlent, que les domestiques lui parlent. Dans une institution bien ordonnée tout doit lui parler, jusqu'aux murs. Sans doute, au début, votre langage doit se borner à des mots isolés tels que : *pain*, *vin*, *oui*, *non*, *ici*, *là*, *école*, *professeur*, *salue*, *viens*, *va*, *prends*, etc....

De toute manière parlez-lui, parlez-lui sans trêve, afin que peu à peu, le jeune sourd acquière la pratique de la lecture sur les lèvres : que vos mains battent en retraite derrière votre dos, dans vos poches même si la civilité le permet. Et parlez-lui... *adeo in teneris consuescere multum est.*

TOUJOURS L'ATTENTION AUX LÈVRES

Ecce iterum, iterumque. L'importance de cette question est telle que j'insiste au risque de paraître ennuyeux. Sur ce point, ce qui n'est pas obtenu dans la première année ne sera pas obtenu dans la suite ou ne le sera que d'une manière très imparfaite. Il ne suffit pas que l'œil du sourd observe la bouche de son maître ; il faut aussi qu'il s'habitue à distinguer les mouvements des lèvres sur la bouche d'autres personnes. Toutes les bouches se ressemblent sans être pareilles. Toutes parlent, mais toutes ne parlent pas d'une manière identique. Il me souvient qu'étant petit, je saisissais au vol les paroles de mon professeur; mais qu'un autre maître vînt nous faire la

classe, je ne le comprenais pas plus que s'il eût parlé turc. A la fin cependant mon oreille se faisait à ce nouveau parler, à cet accent, à cette voix, et je comprenais également le nouveau venu. Le même phénomène plus accentué encore se produit avec le sourd-muet. Sans hésitation, il lira le mot *pain* sur la bouche de son maître; et il ne saisira pas le même mot sur une autre bouche à laquelle son œil n'est pas fait.

Habituez-le donc, dès le début, à lire les mêmes paroles sur plusieurs bouches, sur beaucoup si vous pouvez. A cet effet vous devez mettre à contribution toutes les bouches de l'école. Certains jours, à certaines heures, tous les professeurs des classes supérieures doivent passer dans la classe de première année, *la grande classe.* Là, sous la direction du maître de cette classe — qui à mon avis doit être la première et non la dernière roue du carrosse, — on fera faire aux élèves les exercices indiqués *par lui.*

(*A suivre.*) De Minimis.

INFORMATIONS

Nous avons l'intention de réserver à peu près exclusivement notre numéro du 1er juillet à la discussion des cinq questions qui figurent à l'ordre du jour du prochain Congrès national des instituteurs français. Ceux de nos correspondants qui se proposent de nous adresser des mémoires ou des informations sur l'un des sujets à traiter sont priés de nous les envoyer avant le 8 juin. (Voir le programme du Congrès dans le n° 1 de la Revue, p. 17.)

* * *

M. Allard nous adresse un écho des conférences des professeurs de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, dont, en sa qualité de secrétaire, il rédige les procès-verbaux :

« Lorsque, en 1880, l'administration supérieure décida que la méthode orale pure devait être substituée à la méthode mixte dans nos institutions nationales de sourds-muets, on reconnut la nécessité

d'apporter de profondes modifications aux programmes des études alors en vigueur.

Les professeurs de l'école de Paris réunis en conférence, invités à confectionner de nouveaux programmes établis de manière à faire produire à la nouvelle méthode tous ses effets, se mirent à l'œuvre, et de leurs longues et minutieuses discussions sont sortis les programmes des cinq premières années, qui, quoique renfermés dans des cadres fort restreints n'indiquant que les points principaux, n'en fixent pas moins les étapes à parcourir et peuvent être considérés comme des guides sûrs pour atteindre le but que l'on se propose dans l'éducation des sourds-muets... »

M. Allard joint à son information le détail du programme de 5e année que la conférence des professeurs a adopté, dans sa réunion du 10 mars dernier.

Nous conservons ce programme pour le publier à la suite de ceux de 1re, 2e, 3e, et 4e année, que nous ferons connaître prochainement à nos lecteurs, avec les rapports qui les commentent.

Notre confrère termine par cette réflexion :

« On peut s'étonner, à bon droit, de ne point voir figurer dans ce programme l'Histoire de France et la Géographie, car les élèves de 5e année ont une intelligence suffisante de la phrase pour être initiés à la connaissance de ces deux sciences. Mais la conférence des professeurs a jugé cette question assez importante pour en faire l'objet de discussions particulières, dont le résultat pourra être inséré dans un prochain numéro de la Revue. »

* * *

Nous apprenons, d'autre part, que de considérables améliorations viennent d'être apportées à l'aménagement de l'infirmerie de l'Institution nationale. De nouvelles salles, notamment, ont été annexées pour faciliter l'isolement des malades atteints d'affections contagieuses.

* * *

Un congrès à Christiania. — Comme leurs confrères de France, d'Allemagne et des États-Unis, les instituteurs suédois ont eu leur Congrès de 1884. Cette réunion ne comptait pas moins de trois cents personnes venues de tous les points de la Suède, de la Norwège, du Danemark et de la Finlande. Comme

tous les autres, le Congrès tenu à Christiania au mois de juillet 1884 s'est prononcé en faveur de la méthode orale par 70 voix contre 44. Il a été décidé en outre que les idiots ne seraient pas confondus avec les sourds-muets; et ces derniers seront divisés en trois catégories, suivant leurs aptitudes et leur intelligence, et instruits dans des écoles organisées à cet effet.

C'est du nord aujourd'hui que nous vient la lumière! Quoi qu'il en soit, nous applaudissons de tout cœur à ces efforts universels destinés à généraliser la méthode orale, et à faire participer aux bénéfices de l'instruction les nombreux sourds-muets perdus, et jusqu'ici trop négligés, au milieu des nations civilisées.

* * *

Au moment de mettre sous presse, nous apprenons la mort de M. Gustave Huriot, directeur de l'Institut national des Sourdes-Muettes de Bordeaux. Nous consacrerons, dans le prochain numéro, quelques lignes à sa mémoire.

REVUE DES JOURNAUX

Plusieurs journaux de Paris et de l'Étranger ont bien voulu s'occuper de notre REVUE et lui souhaiter la bienvenue. Nous les en remercions vivement.

Remercions surtout l'éminent critique, dont l'opinion a tant de poids en matière d'enseignement — M. Francisque Sarcey — qui nous a fait l'honneur de nous consacrer une longue chronique dans le *Gagne-Petit* :

« J'ai lu le premier numéro de la *Revue internationale* avec plaisir et surtout avec fruit, dit-il; j'y ai appris des choses curieuses. »

Après ce compliment, vient une petite critique adressée aux écrivains de la *Revue* et dont ils s'efforceront de tenir compte :

« On dirait qu'ils ne veulent être lus que des gens du métier, lesquels sont au courant du jargon scientifique. Quelques-uns de leurs articles sont inintelligibles à d'autres qu'aux initiés. Il faut parler pour le grand public des gens qui n'ont reçu qu'une instruction générale.

« Si les savants causent entre eux et pour eux, personne ne les écoutera. »

Compliments et critiques, venant d'une telle autorité, ne peuvent que nous honorer.

* * *

L'*Éclair*, journal hebdomadaire publié à Liège, consacre toutes les semaines une de ses colonnes à la rubrique SOURDS-MUETS.

Dans son numéro du 5 avril, il donne une courte analyse d'une conférence faite à Fleurus par M. le Dr Charbonnier, directeur de l'Institut provincial des Sourds-Muets de Berchem-Sainte-Agathe.

Dans celui du 12 avril, une large part est faite à notre REVUE. Puis vient un compte rendu d'un pèlerinage à l'établissement des Sourds-Muets de Woluwe-Saint-Lambert, près Bruxelles. Ce compte rendu se termine par une question que nous adresse notre confrére :

« Une chose nous donne à réfléchir chaque fois que nous nous trouvons au milieu des sourds-muets. Nous nous permettons d'en faire part à la *Revue internationale de l'enseignement des Sourds-Muets*, en la priant de vouloir bien répondre à la question suivante :

« Comment se fait-il que les SOURDS *instruits* (sic) par l'articulation, exclusivement en usage dans nos écoles depuis l'arrivée en Belgique, vers 1865, du regretté Jean-Corneille Van der Wielen, NE PARLENT POINT entre eux et ne soient même POINT en état de s'exprimer d'une manière intelligible avec les entendants? Ces résultats PRATIQUES se constatent dans TOUS les internats et externats spéciaux. »

L'*Éclair* n'est-il pas un peu absolu, en affirmant que les sourds instruits par l'articulation dans les internats et externats qu'il a visités ne sont pas en état de s'exprimer d'une manière intelligible avec les entendants?

Ce serait contraire aux témoignages rapportés de Belgique, aussi bien que d'Allemagne, d'Italie, etc., par tous ceux qui ont visité les écoles de ces divers pays, témoignages trop nombreux et d'une bonne foi trop incontestable pour que nous ayons à en douter.

Il est probable que les entendants qui auront voulu converser avec les sourds instruits par la méthode orale auront oublié, — oubli fort explicable, du reste, — d'employer certaines précautions que M. Deutsch rappelle, dans le présent numéro de la REVUE, à la 59e ligne de son article sur les *livres de lecture*.

Quant à obtenir que nos élèves parlent entre eux, nous avouons que c'est plus difficile et que, d'ailleurs, tel n'est point notre but. Nous n'avons pas pour mission de créer une république ou une cité de sourds-parlants ; mais bien de rendre la parole à des individus dont le langage, quelque ingénieux qu'il puisse être, a le tort de n'être pas le langage de la société dans laquelle ils retomberont à leur sortie de l'École. Nous devons, en outre, comme corollaire du langage artificiel, leur fournir un moyen, remplaçant l'ouïe, qui leur permette d'*entendre* de quelque manière la parole de leurs interlocuteurs. Ce moyen, c'est la lecture sur les lèvres.

Jusqu'à présent, les résultats obtenus d'une manière générale par toutes les écoles qui se livrent à cet enseignement sont assez concluants pour expliquer l'abandon de la méthode mimique. Espérons que notre confrère de l'*Éclair* finira, comme l'ont fait tant d'autres, aussi sincères que lui et aussi dévoués au bien des sourds-muets, par reconnaître l'excellence de la méthode orale.

*
* *

Annales américaines; janvier 1885. — M. le professeur *Pettengill* (de Philadelphie) publie un article sur le *travail du maître*. D'après l'honorable professeur, l'idéal d'une classe de sourds-muets est de pouvoir grouper un certain nombre d'élèves tellement semblables par leurs capacités, leurs aptitudes, leur intelligence, que la même instruction et la même discipline puissent s'adresser à tous avec le même profit pour chacun d'eux. Malheureusement cet idéal n'est pas facile à réaliser. M. Pettengill ne pense pas que les élèves puissent être plus nombreux dans les classes d'*arriérés*, — au contraire, ces classes, plus que les autres, exigent de la part du maître une grande somme d'intelligence, de savoir, de patience et de dévouement. Puis, il passe en revue les qualités nécessaires à un instituteur de sourds-muets, savoir, expérience, esprit de sacrifice, etc.... Il examine ensuite quelle conduite l'instituteur doit tenir pour arriver à établir une bonne discipline dans l'école. — Il termine en rappelant que le maître doit le bon exemple à ses élèves ; qu'il doit être profondément pénétré de la grandeur et de la noblesse de sa mission.....

Miss *Alice E. Worcester*, de Northampton, professeur spécial d'articulation, communique aux *Annales américaines* un long mémoire lu par elle au troisième Congrès des maîtres d'articulation tenu à New-York le 26 juin 1884. La question de la lecture à haute voix et de la prononciation préoccupe au plus haut point Miss Alice Worcester.

M. Lewis J. Dudley, directeur de l'institut Clarke à Northampton, s'élève vivement contre l'expression généralement admise de *sourds et muets* et même de *sourds-muets*. Selon lui, désigner ainsi cette classe d'infortunés, c'est les abaisser au rang des brutes, c'est une injure et une humiliation gratuite infligée à ces infirmes. Le mot *sourd* est seul vrai, scientifique, suffisant.

Dans un article que nous ne pouvons donner en entier, le professeur E. E. Clippinger B. A. (Wisconsin, institution, Delavare) répond à cette grave question : Le sourd-muet non éduqué a-t-il une conscience? — Ce débat n'intéresse pas seulement les sourds-muets; il s'agit de rechercher si la conscience est innée chez l'homme. Sans s'attarder à faire l'historique de la question, et sans l'envisager à son point de vue général, M. Clippinger examine immédiatement les actes du sourd-muet non éduqué. Il cite le cas d'un sourd-muet, de cinquante-deux ans, coupable de meurtre, et cependant considéré comme irresponsable et acquitté : il invoque le témoignage des biographes de James Mitchell sourd et aveugle de naissance, de Julia Brace, de la fameuse Laure Bridgman. Il rappelle combien sont faillibles les décrets de la conscience; témoin, ces mères de l'Inde qui sans le moindre remords engraissent les alligators du Gange avec le corps de leurs petits enfants; témoin encore la différence des idées morales chez les divers peuples.... La conscience varie avec l'éducation ; — n'a-t-on pas admis à diverses époques que l'homme n'est qu'un produit du hasard? — Qui peut nier l'influence du milieu et des circonstances extérieures sur l'individu et le caractère. Or il est très difficile de déterminer exactement ce que nous tenons de la nature et ce que nous devons à l'éducation. Où trouver l'homme original, primitif, tel que la nature l'a créé? — M. Clippinger montre la large influence que l'éducation exerce sur l'enfant dès le berceau.... L'éducation qui lui vient de sa famille ou de la société fait que le jeune enfant attribue certaines conséquences à certains actes, comme un chien apprend à ne pas aboyer devant certaines personnes. L'enfant et le chien sont également retenus par une parole sévère ; mais le chien apprend plus vite à obéir.

Privé des communications sociales, le jeune sourd-muet se trouve, au point de vue de la morale, dans des conditions tout à fait primitives. Ses sens ont un grand empire sur lui.... On admet généralement que le sourd-muet sans instruction n'a pas l'idée de Dieu. L'abbé Sicard déclare que la morale n'existe pas pour lui. Le sourd-muet sans éducation prouve par ses signes qu'il ignore les qualités morales des actions. — Ses idées sont concrètes... La moralité est une abstraction inaccessible à son esprit non encore développé par l'instruction. Quand il commence à raisonner, ses idées sont grossières, primitives, comme celles qu'on retrouve dans l'enfance des peuples. Les arrêts de sa conscience sont tout juste en rapport avec son éducation...

Et M. Clippinger conclut :

1° La conscience est un acte du jugement; et comme la raison dépend du développement et de l'éducation du jugement, le sourd-muet privé d'éducation ne peut avoir de conscience.

2° L'examen des actions du sourd-muet non éduqué démontre l'absence totale chez lui des distinctions morales.

3° La moralité est une abstraction qu'une intelligence inculte ne peut comprendre.

4° La conscience est en rapport avec le développement intellectuel de l'individu.

5° Ces conclusions sont conformes au sentiment de quelques-uns des plus illustres parmi les instituteurs de sourds-muets.

La généralisation de la méthode orale devait naturellement ramener l'attention

sur cette question autrefois soulevée par le Dr Itard, de *l'éducation physiologique du sens auditif chez les sourds-muets.* » Le dernier congrès des professeurs d'articulation a nommé un comité, composé de MM. Graham Bell, J. Gordon, et D. Clarke, pour étudier cette question. Le comité pense qu'on peut mettre à profit dans l'instruction le reste d'ouïe qu'on trouve chez certains élèves ; il pense, avec le Dr Itard, que l'éducation physiologique du sens auditif est possible chez un certain nombre d'entre eux ; en conséquence il recommande l'usage des cornets acoustiques, audiphones, etc.... avec les enfants qu'un examen sérieux désigne à l'attention de l'instituteur à ce point de vue spécial. — M. *Currier*, professeur d'articulation à l'Institution de New-York, donne le nom de douze élèves, sept garçons et cinq filles, composant deux classes *aurales* où l'enseignement se fait au moyen de l'ouïe, grâce aux cornets acoustiques. L'éminent professeur assure qu'il a déjà rencontré trente cas semblables dans l'Institution de New-York.

Nous ne saurions trop insister pour que de semblables expériences soient tentées dans nos écoles, où les maîtres habitués à condamner en principe tous les instruments acoustiques, ne se préoccupent pas assez d'améliorer l'ouïe de leurs élèves, ou tout au moins de s'en servir.

Il est certain que la plupart des instituteurs de sourds-muets tiennent la médecine en défiance, et comptent peu sur son concours. Sans rechercher les causes de cette tendance, il nous sera bien permis de la trouver exagérée, surtout après les expériences si concluantes qui viennent d'être si heureusement tentées par delà l'Océan.

Les *Annales américaines* contiennent en outre plusieurs articles biographiques consacrés à MM. John-Robinson Sheep, Phebe C. White, et James Gibbs, et une communication de M. le professeur Walsh de Namur (Belgique), prouvant une fois de plus, et avec des statistiques à l'appui, que si les mariages de sourds-muets produisent peu d'enfants sourds, les mariages consanguins en revanche sont fort redoutables à ce point de vue.

Le comité de la statistique donne le cadre et l'énumération complète des renseignements à demander et des questions à poser.

Enfin, nous trouvons la statistique très complète et très détaillée des écoles des États-Unis (61) et du Canada (7).

Note. — Au dernier moment nous recevons les *Annales américaines* (numéro d'avril), dont nous parlerons dans notre prochain numéro.

*
* *

Organ. — Le dernier numéro de ce journal ne nous étant pas parvenu, nous ne pouvons, cette fois, ni en donner l'analyse, ni en faire connaître le sommaire.

BIBLIOGRAPHIE

Hygiène de la voix, par le docteur Mandl. — S'il est vrai de dire que les exercices phoniques sont salutaires au développement des organes vocaux et à la santé générale de ceux qui s'y livrent, il n'est pas moins juste d'ajouter qu'un abus de ces exercices, portant sur leur durée ou sur l'intensité des sons émis, peut occasionner un affaiblissement local et général très regrettable. D'autres causes, telles que l'alimentation, les désordres nerveux, la température, l'humidité, l'habitation, la profession, ont un effet direct ou indirect sur la voix.

Toutes ces causes et les moyens d'en prévenir les funestes effets sont clairement exposés dans le livre du docteur Mandl. Il présente, par conséquent, un intérêt pratique considérable pour tous ceux qui ont à faire un usage plus ou moins forcé de la voix : orateurs, chanteurs, professeurs d'articulation, etc.

La physionomie et les sentiments, par le docteur P. Mantegazza. — Quoique la plupart des écoles de sourds-muets aient à peu près renoncé à cultiver le langage mimique, à développer le caractère pittoresque et si imagé que le travail de plusieurs générations avait réussi à lui donner — au point qu'il suffisait presque aussi complètement que la parole à l'expression des idées les plus variées — on ne lira pas cependant sans intérêt le livre du docteur P. Mantegazza. « Ce livre, comme le déclare son auteur, est une page de psychologie, une étude sur le visage humain et la mimique humaine. » Or le visage humain intéresse tout le monde : c'est un livre où tout homme a besoin de lire à chaque jour et à chaque heure.

On trouve, dans cet ouvrage, des observations très curieuses et très justes sur les diverses expressions du visage servant à rendre la douleur, le plaisir; la colère, la joie; la dévotion, l'impiété; la haine, la bienveillance; l'orgueil, l'humilité; etc., etc., les différences qui affectent cette mimique chez les hommes de tel ou tel tempérament, de telle ou telle nation; enfin les caractères qui peuvent faire discerner une émotion feinte d'une émotion vraie. Selon l'auteur, le visage ne ment jamais. Un observateur érudit ne pourra pas être trompé. Voilà qui est original et vaut la peine d'être étudié. Ce livre devrait être intitulé : *l'art de lire sur le visage.*

Petits récits d'Histoire de France à l'usage des élèves de l'Institution nationale de Bordeaux, par L. Pustienne, 1re partie (depuis les temps anciens jusqu'en 1461), in-8, 136 pages. — Si souvent mise à l'ordre du jour, la question des livres de lecture à l'usage des élèves de nos institutions, n'a cependant reçu jusqu'à présent, sauf de très honorables exceptions, que des solutions purement théoriques.

Aussi, serions-nous heureux de signaler souvent à l'attention de nos confrères des livres comme celui de M. Pustienne.

La première partie de l'Histoire de France qu'il vient de publier commence aux temps les plus reculés de notre histoire nationale et s'arrête à la fin du règne de Charles VII. La grande figure de Jeanne d'Arc venant sauver la France termine dignement ce premier volume.

L'ouvrage est divisé en 78 leçons d'une page et chaque leçon est subdivisée en 7 paragraphes de quelques lignes.

Une récapitulation suit chacun des neuf chapitres résumant en une page les leçons qui le composent.

Une table alphabétique des noms cités permet à l'élève de trouver facilement où il est question du personnage sur le compte duquel il désire être renseigné.

L'auteur n'a pas oublié qu'il s'adressait à des enfants chez lesquels la vue supplée à l'ouïe, aussi chaque leçon est accompagnée d'une gravure représentant un événement qui se rapporte au récit qui est fait.

Le style est simple, les phrases courtes, et l'inversion a été évitée avec soin; c'est dire que l'auteur a su se mettre à la portée de ceux auxquels il s'adresse.

Les instituteurs de sourds-muets savent combien il est difficile d'être simple sans devenir banal.

M. Pustienne a résolu en grande partie cette difficulté, tous ceux qui ouvriront son livre s'en convaincront aisément.

Nous ne reprochons qu'une chose à son travail, c'est d'être trop complet, trop étendu.

Au professeur de sourds-muets qui a tant à faire pour amener son élève à la connaissance et à l'emploi de la langue, le temps manquerait certainement s'il lui fallait expliquer toutes ces leçons.

Malgré cela, l'ouvrage de M. Pustienne sera d'un grand secours à tous : le maître y trouvera des leçons toutes préparées et les élèves un livre qu'ils aimeront à relire après leur sortie de l'école.

Aussi, ne saurions-nous trop féliciter M. Pustienne d'avoir osé mener à bien cette entreprise téméraire, nous dit-il, et nous formons toutes sortes de vœux pour qu'il ne nous fasse pas trop attendre la 2me partie, qui doit terminer son travail.

Donner à l'élève le goût de la lecture en la mettant à sa portée, n'est-ce pas là vraiment améliorer le sort du sourd-muet? M. Pustienne y a réussi.

Puisse son exemple être suivi par d'autres!

Nouvelle Méthode d'articulation et de lecture sur les lèvres, à l'usage des institutions de sourds-muets, par F. M. B., de la Congrégation des Frères de Saint-Gabriel.

Cet ouvrage, avant tout *essentiellement pratique*, répond à un besoin du moment.

« Laissant à d'autres, plus compétents en ces matières, les *grandes théories* sur l'anatomie et la physiologie des organes de la parole, l'auteur s'est borné, dit-il, à exposer simplement les notions générales indispensables à quiconque s'occupe de l'enseignement de l'articulation. Son but a été moins de faire de l'érudition que de *vulgariser* les procédés pratiques à employer pour donner la parole aux sourds-muets. »

Nous appelions de nos vœux, dans le précédent numéro de la *Revue*, un manuel élémentaire de physiologie *simple*, *bref* et *clair*, à l'usage des instituteurs; le livre annoncé ne répondrait-il pas à ce désir exprimé?

L'ouvrage est *divisé en deux parties* : une partie du maître et une partie de l'élève.

Sous le titre *Der Vocal A*, le professeur Wilh. Paul (de Strasbourg) nous a adressé une petite brochure, contenant des observations, des remarques, des principes sur l'enseignement de l'articulation. L'honorable professeur rappelle la difficulté que l'on éprouve à obtenir des sourds une voix naturelle et pure, la supériorité des enfants qui entendent ou ont entendu, sur leurs camarades plus sourds ou sourds de naissance; la nécessité de se conformer, dans l'ordre à suivre, aux dispositions individuelles de chaque élève; le danger qu'il y aurait à fatiguer ou dégoûter les enfants en insistant trop longuement sur l'étude d'un même son, etc., etc. Puis il parle de la voyelle A et de son rôle dans la première syllabation; enfin il passe en revue les divers sons de la langue. Un chapitre entier est consacré à l'articulation M.

Cette courte brochure intéresse plus particulièrement les maîtres chargés des classes d'articulation.

12331. — Imprimerie A. Lahure, rue de Fleurus, 9, à Paris.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 3. Juin 1885.

SOUVENIR DU BON PASTEUR

Le 5 avril, jour de Pâques, à midi, tandis que le son des cloches annonçait le glorieux souvenir de la Résurrection et de l'espérance, le révérend prêtre Don Paolo Binaghi rendait son âme à Dieu. A Milan, sa patrie, il était, depuis plus de vingt ans, attaché comme confesseur, maître et directeur, à l'œuvre pie du patronage pour les sourds-muets adultes, sortis de l'école des pauvres. En même temps, il remplissait, depuis sept ans, les fonctions d'aumônier de la prison cellulaire de Milan. Le 7 avril, son cercueil fut conduit à sa dernière demeure par un nombreux cortège de jeunes sourds-muets, appartenant aux deux écoles de la ville, accompagnés de leurs maîtres et de leurs éducateurs. En apprenant cette triste nouvelle, une foule de sourds-muets plus âgés avaient délaissé les ateliers et les champs pour venir rendre à ce prêtre bienfaisant et sage le suprême hommage de leur reconnaissance. Ce sentiment s'est manifesté dans les paroles tremblantes d'émotion que plusieurs d'entre eux ont prononcées sur sa tombe.

Les membres du congrès de Milan se rappellent, sans doute, la physionomie de ce prêtre intelligent et bon qui faisait penser à Saint-Vincent de Paul; ils ne peuvent avoir oublié avec quelle générosité il offrit une somme assez importante à l'auteur d'un premier livre de lecture gradué pour l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Ce prix devait être décerné au Congrès international suivant, par une commission de professeurs, à l'auteur du meilleur livre de lecture .

Un fait qui rehausse encore le prix de ce don, c'est que celui

1. Un livret de la caisse d'épargne avec une inscription de 200 francs fut remis au président du Congrès de Milan, qui, plus tard, le restitua au généreux donateur, personne n'ayant pris part au concours, et le comité du Congrès de Bruxelles n'en ayant ni tenu compte, ni fait mention.

qui l'avait fait ne disposait que de fort modestes ressources. Comme les saints, il mourut pauvre, et sans autre héritage que le bien accompli, la reconnaissance de ses obligés, et l'admiration de ceux qui l'ont connu.

Don Paolo Binaghi fut le vrai prêtre du Christ, tout à tous, père des pauvres, sans autre parti que celui de la charité, sans autre ambition que de se consacrer tout entier au soulagement des malheureux, et, comme dit Saint Paul, de *compatir aux souffrances de ceux qui ignorent et qui errent.*

Les pauvres, les ignorants, les errants de la vérité et de la justice furent l'objet constant de sa prédilection, de ses soins, l'idéal de sa vie. C'est ainsi qu'après avoir consacré sa jeunesse au soulagement et à l'éducation des humbles et des pauvres, il donna sa maturité aux sourds-muets et aux prisonniers dont l'abaissement moral sollicitait davantage sa miséricorde et réclamait plus instamment son ministère.

Il fut, pour les sourds-muets, un prudent et sage directeur de conscience ; pendant les longues années qu'il professa à l'école des sourds-muets pauvres de la campagne, il se montra instituteur zélé, habile et patient, entourant plus particulièrement de ses soins et de sa tendresse les plus faibles d'esprit. Il se fit leur premier et leur plus dévoué protecteur, en leur procurant du travail, en les assistant dans leur famille après qu'ils avaient quitté l'école. Il les visitait, les encourageait, les soutenait, les maintenait dans la bonne voie, pourvoyait à leurs besoins matériels et moraux. Il les réunissait périodiquement pour les exercices spirituels. Il s'occupait plus particulièrement des sourds-muets répandus dans la cité, les appelant auprès de lui aux jours de fêtes pour les moraliser, leur prêchant la bonne conduite avec la familiarité d'un bon père, pour qu'ils conservassent pieusement le fruit de leur éducation. Sa bonté allait jusqu'à se mêler à leurs divertissements honnêtes, pour les soustraire à l'influence pernicieuse des mauvaises compagnies et des mauvais lieux.

Il en gardait près de lui un des plus pauvres, des moins intelligents, partageant avec lui et son pain, et son esprit et son cœur. Il méditait et caressait le projet de fonder un asile où on pourrait, pour quelque temps du moins, éduquer, illuminer d'un rayon de foi et de vie tous ceux d'entre les sourds-

muets qui seraient privés des bienfaits de l'instruction. A cette œuvre il avait spécialement consacré le peu qu'il possédait.

Et si, au déclin de sa vie, il voulut étendre son action bienfaisante aux malheureux prisonniers et principalement aux plus jeunes, auxquels il a laissé le souvenir de ses bienfaits et le regret de sa bonté, il ne cessa pas pour cela de faire du bien à ses chers sourds-muets, de les diriger, de les instruire, et si sa main gauche pressait le prisonnier sur son cœur, de sa main droite il tenait le sourd-muet et le guidait vers le ciel.

Quel ne fut pas son bonheur en entendant, au Congrès de Milan, proclamer la parole pure comme l'unique moyen dinstruire les sourds-muets. Avec quel soin désintéressé et efficace il s'efforça de féconder les résultats de cet enseignement dont, comme directeur de conscience, il avait éprouvé l'efficacité et la valeur intime!... Sa dernière pensée fut pour les sourds-muets, pour eux son dernier sourire, au moment où il rendit sa belle âme à Dieu, dans les bras de celui qui les représentait à ses yeux, à son cœur et à ses suprêmes espérances.

Il est donc bien juste qu'à la reconnaissance de ses élèves, de ses collègues d'Italie, et de la commission qui dirige l'éducation des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan, s'associent tous les instituteurs de ces infortunés, ceux même des autres nations, pour rendre un hommage d'admiration et de sympathie à Paolo Binaghi, le prêtre et l'instituteur modèle. Il est juste que son nom soit inscrit dans nos annales, à côté des plus modestes et des plus utiles parmi les éducateurs de cette disgraciée et chère famille.

Dieu veuille que les sourds-muets de toutes les écoles trouvent auprès d'eux un ange qui lui ressemble : Dieu veuille que leurs maîtres héritent de l'esprit de charité et de désintéressement qui l'animait et que leur tombe, comme celle de ce bon pasteur, soit décorée de pieux souvenirs, qu'elle voie éclore la reconnaissance, qu'elle resplendisse et rayonne comme celle de Don Paolo Binaghi.

J. Tarra.

DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE

AUX SOURDS-MUETS

Pour amener l'éducation du sourd à la hauteur d'une science aussi bien que d'un art, il faut la rendre conforme aux principes de l'éducation en général et la diriger suivant les règles pratiques qui en dérivent.

1° Ces principes doivent être en harmonie avec la constitution mentale et morale de l'écolier.

2° Ils doivent être conformes à la méthode employée par les parents, guidés par la nature, dans l'enseignement de la parole et de la pensée à leurs enfants.

3° Mais il y a des différences fondamentales créées par la surdité, différences qui doivent être pleinement reconnues, et dont on doit tenir le plus grand compte dans l'emploi de la méthode maternelle pour l'enseignement du langage.

I. Le premier de ces principes est une vérité fondamentale et généralement acceptée. De nos jours, tout professeur consciencieux s'impose de prendre la nature pour guide, et de conduire son travail en conformité avec ses lois. Il serait heureux pour les deux, professeur et écolier, que cela fût toujoursr éalisé. Mais malheureusement le professeur est souvent aussi ignorant de la constitution de l'esprit qu'il entreprend d'éclairer et de développer que de celle du soleil. Ses écoliers sont pour lui tous d'un seul type, sur lequel il s'efforce toujours de les mouler. La nature humaine est le champ de bataille des savants et des philosophes. Chacun a sa propre théorie sur sa constitution mentale. Pour l'un, c'est la matière organisée, un mécanisme savant, qui peut être étudié, réglé et dirigé comme une machine. Pour l'autre, c'est une existence spirituelle qui ne peut être étudiée qu'à la lumière de ses propres lois et éduquée indépendamment de son milieu matériel. Dans aucune de ces théories, notre nature n'est exactement interprétée. Nous sommes ma-

tière; mais nous sommes aussi esprit, et c'est seulement par l'usage rationnel du côté physique que le côté spirituel peut être pleinement éclairé et éduqué. Fermez tous les sens, et l'âme sera aussi engourdie qu'un animal hibernant. L'éducation scientifique souffre en conséquence; car, à moins d'être vraiment au courant de la constitution mentale de l'écolier, nos méthodes peuvent être si contraires à ses lois qu'elles la rapetissent et la déforment au lieu de la développer. Socrate nous a donné le vrai principe; à nous de savoir l'appliquer : « L'éducation est l'art de faire produire et de cultiver les facultés innées et les notions acquises, plutôt que de bourrer l'esprit de matières qu'il ne saurait assimiler. »

Mais n'ayez crainte, je ne vais pas vous fatiguer de ces controverses. Comme instituteurs des sourds, nous sommes contraints d'admettre la dualité de la nature humaine. Nos premiers soins s'appliquent aux sens et à leurs relations respectives, qui ont une grande influence. Nous nous efforçons de faire exécuter par quatre sens le travail de cinq, ce qui nous conduit à apprécier plus entièrement leurs fonctions supérieures. Avec le spirituel aussi nous avons à peu près autant à faire, car nous découvrons bientôt que la pensée, la raison et la conscience doivent être amenés à remplir leurs fonctions spéciales presque aussi bien que si l'ouïe était parfaite. Les sens peuvent être nécessaires au premier réveil de la vie intellectuelle, mais après, elle peut exister sans l'un d'entre eux. Comme maîtres donc, nous semblons capables de sauter l'obstacle, qui remplit la place du sens perdu, pour voir l'âme dans sa dignité divine, et briser le lien qui l'a trop longtemps attachée à la matière.

Peut-être la façon la plus simple de traiter la constitution intellectuelle de l'élève dépend-elle des deux aspects sous lesquels elle se manifeste à nous le plus fréquemment et le plus fortement ou de ce que quelques personnes définissent et classent comme les facultés de perception et de réflexion, ou bien de la manière dont nous formons nos idées et ensuite l'usage que nous en faisons pour la réflexion, le jugement et le raisonnement. Ce dernier est l'esprit lui-même appliqué aux perceptions fournies par les sens ou aux idées qui en dérivent. La mémoire est la servante de toutes les facultés; cultivée seule, elle n'accumule que des ténèbres, mais cultivée en com-

mun avec elles, elle se fortifie de leur force et retient en proportion de l'énergie avec laquelle elles sont stimulées. Nous retenons le mieux ce que nous sentons le plus.

Mais, tandis qu'on fait au mieux pour le côté spirituel de la nature, le côté matériel ne doit pas être négligé. Les sens sont des agents mentaux, et, pour remplir efficacement leurs fonctions ils doivent se trouver dans les meilleures conditions. Mais ceci dépend de la vigueur de santé, de l'ensemble et de l'éducation particulière de chaque élément. L'éducation des sens commence à trouver place dans nos systèmes, mais jusqu'ici elle n'a pas été traitée isolément des autres forces physiques. S'il est permis de les définir de beaux et délicats instruments au moyen desquels le spirituel est en communication avec le matériel, chacun d'eux devrait être éduqué d'après ses fonctions par une série d'exercices bien compris jusqu'à ce qu'il fonctionne avec le plus de liberté et de précision. Nous perfectionnons nos instruments scientifiques parce que nous savons que la valeur d'une observation dépend de leur précision, mais nous négligeons les instruments intellectuels, plus beaux, et desquels tous les autres dépendent! Les instituteurs de sourds-muets sont essentiellement des éducateurs des sens. En nous efforçant de suppléer le sens perdu, nous faisons usage des meilleurs services de ceux qui subsistent, le progrès étant impossible autrement. Mais, même ici, nous ne sommes que des écoliers. Nous n'avons pas découvert toutes leurs aptitudes. On pourra les stimuler et les exercer par des agents, tels que l'électricité, jusqu'à ce que l'intelligence des sourds soit mise en contact aussi intime avec les sons articulés que s'ils entendaient. Leur culture ultérieure révélera leurs relations latentes et leur plus large portée. Ce sont là les principales conditions dont dépendent la pensée juste et la bonne articulation. 1° Sensations fortes et précises, 2° conceptions claires, 3° jugements droits.

Mais on ne doit pas oublier que notre nature comporte un côté moral aussi bien qu'un côté intellectuel. Nous avons des devoirs à remplir envers Dieu, envers notre prochain, envers nous-mêmes, et nous devrions être instruits de leur nature et des meilleurs moyens d'obtenir leur exact accomplissement. L'éducation morale et religieuse doit donc occuper une place primordiale. Écarter des sourds la connaissance de Dieu équi-

vaudrait à les priver de leurs meilleures espérances, de leur meilleures consolations. Son amour, en élevant leur esprit, leur procurera une émancipation complète de leurs défauts et de leurs privations actuels. Il serait cruel de détruire ces espérances, soit en les laissant dans l'ignorance de Dieu, soit en affaiblissant leur foi dans son existence et sa bonté. Le fatalisme des athées, en faisant la nature absolue, rend impossible tout affranchissement de ses erreurs.

II. *Ils devraient se conformer à la méthode usitée par les parents, guidés par la nature, dans l'enseignement de la parole et de la pensée à leurs enfants.*

La méthode d'enseignement maternelle est née du rôle et de la situation de la mère auprès de ses enfants. Ils ont tous leurs sens. Ils peuvent entendre, voir et apprendre à parler. Ltimulée par un ardent désir de les entendre articuler, elle cherche constamment par la voix, le regard et le geste, à attirer leur attention et à les amener à dire *maman.* Pendola, dans son *Corso di Lezioni di Pedagogia speciale,* dit de cette période : « Examinons de quelle manière toute mère enseigne le langage à son enfant. Comme on le comprendra sans peine, elle ne lui enseigne pas théoriquement, mais pratiquement. Et, par cette méthode pratique, elle lui apprend chaque chose pas à pas, à mesure qu'il avance en âge, jusqu'à ce que toute la langue soit apprise dans toutes ses parties, chaque fois que l'occasion s'y prête. La première occasion est celle de lui apprendre le nom de son père. En Toscane, la mère emploie le mot *babo,* mais partout ailleurs en Italie c'est *papa;* et ce nom, répété un millier de fois en présence du père, fait que l'enfant associe ce terme à cette personne. De la même façon il prononce et associe le nom *maman;* les faits attestent que la méthode pratique est féconde en résultats. Plus tard, le temps vient où la mère demande : Qui est ça? Il répond : « il babo » (le papa). Toujours de même l'enfant dont l'ouïe est normale apprend successivement les noms des choses et des actions et les répète. S'ils sont prononcés imparfaitement, la mère ou la nourrice prend soin de les corriger. Ainsi la mère enseigne pratiquement la grammaire et la logique du langage. Le lexique est dans les mots, la grammaire dans leur judicieuse prononciation et la logique dans les rapports entre les questions et les réponses. »

C'est là une description claire de la méthode maternelle pour l'enseignement du langage. Elle décèle : 1° l'œuvre de l'intelligence dans le meilleur emploi des moyens ; 2° la valeur de la ré pétition dans l'association des mots avec leur objet et avec les idées ; 3° la manière progressive dont les incidents vulgaires et les relations de la vie sont mis à profit pour l'enseignement du langage. Mais l'auteur omet quelques éléments essentiels dans a constitution intellectuelle de l'enfant ; il omet aussi tout exemple de la façon dont cette méthode peut être pratiquement appliquée dans l'éducation des sourds-muets.

Les petits enfants ne savent pas parler, mais ils voient, entendent et sentent. Leurs sens ne sont pas assoupis, mais éveillés, actifs et prêts à percevoir les sensations. La conscience de leur être est encore endormie, mais cela ne les empêche pas de se familiariser avec les voix et les apparences, ce qui prouve que leur éducation est réellement commencée. Et Carbonieri demande : « l'enfant sourd ne comprend-il rien avant d'apprendre le langage ? » Oh si ! l'enfant sourd comme les autres connaît les soins maternels ; et l'amour maternel trouve un écho dans ce jeune cœur. Bien que le pauvre petit ne sache pas entendre le doux son de la voix de sa mère, il peut bien voir son doux sourire. Virgile n'a-t-il pas dit quelque part : « *Incipe parve puer risu cognoscere matrem.* »

Degerando dit : « Singulière chose ! ce pauvre petit enfant au maillot qui ne peut même pas encore se mouvoir lui-même, étudie maintenant, précisément parce qu'il ne sait pas se mouvoir.

Il étudie à sa manière, il étudie en observant ceux qui l'entourent ; et il étudie plus par la nécessité qui l'aiguillonne, que par les enseignements de ceux qui l'approchent. »

La rapidité avec laquelle les jeunes animaux acquièrent l'usage de leurs sens et de leurs facultés prouve l'existence de tendances inhérentes et de pouvoirs qui sont excités par le contact avec leurs propres objets.

On n'a pas encore jusqu'ici recherché suffisamment jusqu'à quel point un tel ordre de choses règne chez les enfants, mais il ne peut y avoir aucun doute qu'il occupe dans leur développement intellectuel une bien plus large place que celle qui lui a été reconnue jusqu'à présent. La mère fournit les occasions

par ses paroles et ses actions, mais la nature fournit les conditions et les forces.

De plus, Pendola ne tient pas compte de la part prise par l'expression dans ces premières leçons de langage. L'articulation de chaque mot est accompagnée de regards et de gestes dirigeant l'attention sur son objet et le revêtant d'intérêt. L'œil de l'enfant suit pendant que son oreille reçoit les sons. Le toucher aussi commence à jouer un rôle en s'exerçant sur la chose désirée dont le nom se prononce. Il y a en même temps une nouvelle vie intérieure qui tend toujours à se manifester au dehors et à exprimer le plaisir et la peine, le besoin et la satisfaction ; mais il ne trouve d'autre langage que des cris, des coups, des larmes et des luttes. La mère apprend bien vite leur signification et fait son possible par paroles et par actions pour plaire et pacifier.

1° Sa méthode d'enseignement du langage aussi est basée sur les mêmes principes. Les formes les plus simples sont choisies d'abord pour pourvoir aux besoins croissants. Enseignant ce qui réjouit et impressionne ou bien ce qu'elle cherche à communiquer, elle répète les noms, les phrases et les sentences qui répondent à son but. Les distinctions ou les raffinements grammaticaux ne la troublent pas. Il suffit pour le présent qu'elle puisse enseigner les éléments primordiaux du langage.

2° Mais, à mesure que le temps s'écoule elle retourne à ces éléments et les développe sous des formes plus complexes à mesure que les occasions opportunes se présentent. De sorte que toutes les parties du discours trouvent leur place.

Le principe observé consiste à pourvoir à ce qui est le plus nécessaire. De même qu'elle fournit au corps la nourriture appropriée, de même elle pourvoit l'esprit des formes de pensée qui lui conviennent. Il ne faut pas oublier non plus que les mots et leurs combinaisons exercent une influence réflexe sur la pensée et sur la parole. Un concours de sons doux provoque l'imitation et suggère d'autres combinaisons en réjouissant l'oreille. Ainsi la musique du langage lie un mot à l'autre, et une phrase à l'autre, en vue de l'usage à venir, jusqu'à ce que l'émission d'un seul mot en suggère une suite d'autres.

3° Mais, outre cette expansion des phrases, la mère recourt

à la limitation, son antithèse, non par des définitions, mais par l'introduction d'autres mots se rapportant aux premiers d'une manière générale, mais en différant sous d'autres rapports. Prenons le mot *marcher* comme exemple. L'enfant a appris à l'associer à ses propres mouvements, mais il l'appliquerait à toute espèce de locomotion. C'est pourquoi on lui apprend successivement les mots *courir*, *ramper*, *lutter*, *sauter*, et ceux-ci limitent graduellement le mot *marcher* jusqu'à ce qu'il ne signifie plus que ce qui est généralement compris sous cette appellation. Tels sont les traits principaux de la méthode maternelle.

Mais les mères diffèrent. Tandis que les unes se contentent de tout ce qui satisfait le besoin présent, d'autres, pourvues d'une claire prévision des nécessités futures, s'appliquent à enseigner des formes correctes et des expressions gracieuses.

La différence est manifeste dans leurs enfants. Les enfants des premières sont grossiers et parlent un langage défectueux; ceux des dernières nous charment par leur doux babillage.

Se conformer à cette méthode semble la seule voie naturelle, mais, tout en admettant ceci, il ne faut pas oublier que :

III. *Il est des différences fondamentales, créées par la surdité, qui doivent être pleinement reconnues, et dont il devrait être fait le meilleur usage dans l'introduction de la méthode maternelle.*

Mais, cette méthode peut-elle être employée dans l'éducation primaire des sourds-muets? Nous répondons sans hésiter : Non, elle n'est pas applicable et elle est inopportune. Les conditions sont changées et jusqu'à ce qu'elles soient autant que possible devenues semblables, une autre méthode est en situation. La perte de l'ouïe exclut tout son articulé, et laisse les autres sens en possession exclusive du terrain. En vain la mère d'un sourd-muet essaie d'atteindre son esprit par les mots les plus persuasifs jusqu'à ce qu'à la fin elle soit contrainte d'admettre la triste vérité. Dans sa douleur infinie, elle recourt à tous les expédients concevables pour atteindre l'âme emprisonnée. Les yeux sont ouverts, et le toucher rendra ses tendres embrassements.

Elle recourt aux gestes et trouve qu'ils aident à émouvoir et à exciter (1).

Bientôt il se révèle non-seulement comme étudiant, mais aussi comme inventeur. Un primitif langage de signes est commencé et il deviendra de jour en jour plus apte à exprimer les émotions. C'est là le seul exemple connu de l'énergie créatrice pour inférer un langage des nécessités présentes momentanément. Quelle que soit son origine, il prouve que l'homme est supérieur aux autres animaux.

Une rigueur systématique a failli pénétrer dans ces préliminaires sacrés pour interdire l'usage des signes, parce qu'après quelques années ils rendaient l'instruction orale plus difficile. Non, pauvre mère affligée, usez de signes et laissez votre enfant en user aussi. Faites de votre mieux pour exprimer vos plus tendres émotions! Faites-lui connaître par vos réponses combien vous l'aimez, et combien vous comprenez parfaitement tous ses regards et tous ses gestes. En agissant de la sorte, vous empêchez la stagnation et l'impotence qui suivront infailliblement l'inaction intellectuelle. L'instruction orale est-elle possible à cet âge? Les mouvements des lèvres de la mère expriment-ils quelque son connu? La réponse de tout maître éclairé sera : « Pas le moins du monde ».

Ces signes sont les seuls symboles susceptibles d'être adaptés aux circonstances et sont aussi naturels que la parole l'eût été si l'enfant avait possédé l'ouïe. Il faut user de signes ou laisser l'enfant muré pendant quatre ou cinq ans dans sa prison silencieuse jusqu'à ce qu'il soit devenu aussi stupide qu'un idiot. Il

(1) C'est ce qu'a si bien décrit un poète romain, dans le passage suivant que nous extrayons de l'un de ses poèmes :

« Ah m'è grato il tuo sorriso
Dolce m'è la tua carezza
Ma figliuol deh! unisci al riso
Una tua parla ancor : —
Al suo collo ci, si stringea
Ma tacea ... sempre tacea »!

« Figlio dimmi una parola,
Bimbo mio, Chiama tua mama
Su ... di « mamma » mi consola —
Mi torrai una spina al cuor!
Ma parola non facea
Sciolto è il dubbio ... Non potea! »

Dr. Carletti

est superflu d'essayer d'ignorer de tels faits. Ils sont antérieurs à tout notre enseignement, et devraient être honnêtement acceptés ; leur valeur devrait être pleinement appréciée pour vérifier si on peut en tenir un certain compte dans l'enseignement du langage par la méthode orale.

Cette méthode maternelle se compose de deux éléments : l'expression et la mimique.

Darwin définit ainsi l'expression :

1° Le principe des habitudes utiles réunies.

2° Le principe de l'antithèse.

3° Le principe des actions dues à la constitution du système nerveux, (indépendamment d'abord de la volonté et ensuite de l'habitude).

(*A suivre*). ARNOLD.

DU TOUCHER [1]

(*Suite et fin*).

Éducation du toucher. — L'éducation du toucher se fait peu à peu, à mesure que l'élève apprend à articuler. Ce sens s'affirme pour ainsi dire de lui-même, et quand on passe des mots aux phrases, le toucher, plus délicat, est un moyen excellent pour parfaire l'accentuation, la cadence, l'intonation, l'inflexion, en un mot la prononciation. Néanmoins nous pensons qu'il serait bon d'attirer l'attention de l'élève de ce côté dès son arrivée à l'école. Car dès le début de son instruction, quand il s'agira de lui demander de la voix ou d'en corriger l'émission, c'est au toucher que nous aurons recours. La main, cet admirable instrument de perception, est un organe essentiellement perfectible à ce point de vue. Témoins les merveilles qu'il accomplit dans l'éducation des aveugles, l'importance du toucher et de la palpation en médecine, aussi bien qu'en chirurgie, et enfin dans les divers métiers.

(1) Voir nos 1 et 2 de la Revue.

Comme tous les autres sens, le toucher se développe par l'usage; il est plus ou moins susceptible de perfection chez les divers sujets, et il n'est pas rare de le trouver très obtus chez les idiots, et aussi chez quelques-uns de nos élèves. Non seulement ils sont plus ou moins intelligents, c'est-à-dire plus ou moins capables d'apprécier les sensations, mais la main, qui est par excellence l'organe du toucher, se ressent plus ou moins chez eux de leurs occupations antérieures. Si le jeune sourd, quand il arrive à l'école, voit sans regarder, on peut dire avec non moins de raison qu'il touche sans percevoir. C'est qu'il prête peu d'attention aux avertissements de ce sens, il est peu porté à analyser ses perceptions, et n'a jamais réfléchi sur ce point. En un mot, ce sens manque de l'éducation la plus élémentaire.

Aussi approuverions-nous volontiers l'usage d'une gymnastique spéciale destinée à combler cette lacune. Voici comment nous procéderions, si nous avions à la tenter.

Comme tous les enfants, et plus qu'eux, le sourd néglige volontiers les soins de propreté en ce qui concerne ses mains. Un double intérêt nous enjoint de veiller sur cette fâcheuse habitude et de la combattre. C'est d'abord le besoin de conserver au tact sa finesse, sa pureté; ce sont aussi les nécessités de l'enseignement. Obéissant à cette double préoccupation, M. le Dr Peyron, directeur de l'institution nationale des sourds-muets de Paris[1], a fait installer des lavabos dans toutes les classes. Il ne sera pas inutile de faire toucher à l'enfant, les yeux fermés, des solides et des liquides, des corps froids, puis chauds, des matières différentes, des objets variant de poids, de dimension, de consistance, de forme, etc..., et de lui faire montrer ensuite ce qu'il a touché.

Puis on lui signalera les différences très tangibles qui distinguent deux sons, tels que *a* et *i*. On ne lui demandera pas de répéter le son à ce moment, il n'en est pas encore capable. Mais il pourra le montrer sur un carton ou bien un tableau, s'habituant ainsi dès le début et à analyser les sensations qui lui sont fournies par le toucher et à donner au son une signification. Et pourquoi, de même qu'on leur apprend à recon-

1. Aujourd'hui directeur de l'Administration générale de l'Assistance publique.

naître quelques mots avec leurs yeux, ne les habituerait-on pas à reconnaître quelques-uns de ces mêmes noms avec le toucher? On les habituera ainsi à accoupler les sensations de la vue et du toucher, à rapprocher deux ordres de renseignement, en les préparant à l'enseignement de l'articulation qui tout entier est basé sur ce rapprochement.

Emploi du toucher. — Nous venons de décrire l'éducation du toucher, nous allons essayer maintenant d'en préciser le fonctionnement, d'en délimiter le rôle. L'enfant porte sa main sur la poitrine, la tête, les lèvres, le larynx, la langue du maître, et l'on a soin qu'il mette sa main là où l'articulation du son que l'on veut enseigner est le plus tangible. En auscultant ainsi successivement les divers points où le son peut être perçu, l'élève étudie le son ; le toucher rectifie et complète les appréciations de la vue. L'action réunie de ces deux sens donne sur le son des notions plus claires, plus nettes, plus précises. — Quand les vibrations peuvent être senties en différents endroits, on fera pratiquer le toucher à la fois par les deux mains. Le larynx et la langue sont les deux organes que la main palpe de préférence, tant à cause de leur importance qu'à cause de leur position peu visible.

Si, pour étudier le son, l'enfant peut ne se servir que d'une main, les deux sont nécessaires quand il s'agit de le reproduire. Le toucher simultané devient alors un admirable instrument de contrôle. Tandis que d'une main il perçoit les vibrations produites par les organes du maître, l'autre main, placée sur ses organes, lui permet de s'assurer que les phénomènes mécaniques sont indentiques, et lui sert à corriger et à régler le jeu de ses organes. — Dès le début de l'instruction nous aurons à faire appel au toucher sous toutes ses formes ; d'abord pour régler les exercices de respiration. L'enfant plaçant ses mains sur la poitrine, la gorge, la bouche du maître, remarque les vibrations de la poitrine, le silence du larynx, et le souffle qui s'échappe des lèvres. Il apprend à respirer.

Le toucher permet alors de se passer de tous les signes écrits inventés pour désigner les divers modes de respiration. Ce sens ne prend pas une part moins active à la provocation de la voix, tout entière basée sur les renseignements fournis par ce sens. Vient ensuite la correction de la voix. C'est encore à la main

qu'on s'adresse, l'œil n'y pouvant rien. Car, avec la position la plus exacte des organes visibles, l'enfant peut émettre la voix nasale aussi bien que la voix de fausset, un son trop faible ou un son trop fort. On corrige la voix en signalant la différence du lieu de production des vibrations et de leur intensité. Il percevra les vibrations anormales qui se produisent à sa tête, à son nez, il graduera celles de sa poitrine et ainsi arrivera à corriger plus ou moins les défauts auxquels il est enclin.

Le toucher devient surtout important pendant l'étude des voyelles, soit qu'il s'agisse de les émettre exactement, d'en varier l'intensité, la vitesse, le nombre, etc. Pendant l'étude des sons, l'enfant devrait, si la chose était possible, avoir constamment la main sur les lèvres, sur les dents, dans la bouche même du maître. Le toucher buccal est malheureusement plus précieux que pratique. Il donne à l'enfant des idées très nettes sur la position de la langue, son action, sa forme, son degré de contraction, sa résistance, la pression qu'elle exerce sur les mâchoires, les dents, le palais, les joues, etc. Il est toujours quelques enfants mieux doués ou moins sourds, qui prononcent bien : ils pourront se prêter au toucher buccal.

Pour enseigner les consonnes explosives et sifflantes, *p*, *t*, *k*, et *f*, *s*, *ch*, on fera remarquer l'explosion ou le sifflement de l'air à sa sortie de la bouche, la forme et le degré de résistance des lèvres, et l'action de la langue. Comment ferait-on mieux comprendre à l'enfant le mécanisme du *k*, par exemple, qu'en plaçant un de ses doigts dans sa propre bouche, de façon à ce qu'il soit pris dans la soupape formée par le dos de la langue et le palais, en faisant sentir la muette explosion du larynx à son autre main, sans négliger de lui signaler l'effort avec l'absence de vibration qui contracte le thorax?

Pour les groupes de consonnes correspondants, *b*, *d*, *g*, et *v*, *z*, *j*, on procédera par comparaisons, les premières (*p*, *t*, *k*, *ch*) étant bien connues. L'œil les confond surtout au début. Mais la main en peut percevoir les différences.

On signalera en première ligne la présence du petit bruit du larynx qui précède chacune des consonnes du premier groupe (*b*, *d*, *g*,) et aussi le frémissement du gosier, des lèvres, des dents, qui accompagne les secondes (*v*, *z*, *j*). Le toucher remarquera des différences notables dans la contraction des lèvres,

etc. Nommer les nasales *m*, *n*, *an*, *ne*, *on*, *in*, c'est indiquer quel sera à ce moment le lieu d'élection de la main. Pour le *l* et le *r*, qui sont des linguales, c'est dans la bouche que le doigt de l'enfant ira prendre ses informations, etc.

La description sommaire que nous venons de faire du mode d'action du toucher durant l'acquisition des sons suffirait à prouver son importance et à faire comprendre combien nous serons obligés d'y avoir recours au courant de la syllabation et de la prononciation quand il s'agira de régler l'une et l'autre.

De cette manière, l'impression tactile sera si intimement liée dans l'esprit de l'enfant avec l'émission du son, qu'il ne faudra pas vous étonner de le voir porter la main à sa poitrine, à sa gorge, à son nez, au moment d'émettre un son, principalement si l'émission de ce son a dû être primitivement corrigée par le tact.

Que de fois, n'ayant pas lu ce que vous voulez lui faire dire, portera-t-il la main sur vos organes, demandant à sa main une perception que son œil lui refuse, parce qu'il n'a pu la saisir ou l'a laissée échapper. La mémoire musculaire sera ainsi constamment mise en jeu; elle viendra en aide à celle de l'œil; elle avertira l'enfant de ses erreurs de prononciation; elle fera sienne cette parole acquise au prix de tant d'efforts et d'attention. Aussi M. Arnold a-t-il pu dire avec raison : « Plus les élèves se servent des mains en apprenant la parole, plus leurs progrès sont rapides et exacts. Le tact est le sens par lequel la parole du sourd devient sa propriété et non pas un exercice mécanique et aveugle. » Ici trouve place une remarque à notre avis fort importante. Lorsqu'un son n'a pas été lu, quand un mot nouveau, une proposition n'ont pas été saisis par l'œil de l'élève, gardez-vous de l'écrire, sinon l'enfant profitera de votre condescendance pour ne plus lire sur vos lèvres, et attendra toujours dans la suite que l'impatience vous gagne et vous fasse écrire ce qu'il ne se sera pas donné la peine de lire. Ainsi pratiqué, le toucher permet de conserver à la méthode orale toute sa pureté. Il sauvegarde la pureté de la méthode.

Il permet de n'offrir à l'enfant que le son lui-même, et rend inutile toute représentation graphique, la phonographie de M. Vaïsse aussi bien que la mimographie de Valade Gabel. Quant à nous, nous pensons que c'est toujours une faute grave

que de substituer une représentation conventionnelle quelconque au toucher comme moyen de rappel, même si la lecture sur les lèvres a été insuffisante.

Pour peu que les élèves y aient été exercés, ils seront capables de diagnostiquer au toucher, et sans le secours de la vue, non pas tous les mots de la langue, comme le pensait Péreire, mais la plupart des sons. C'est ce que prouve l'expérience que nous avons répétée maintes fois sur nos élèves après l'avoir vu pratiquer par M. Arnold, dans une visite qu'il fit il y a quelques années à notre institution.

Le toucher devra toujours précéder l'émission du son, afin que l'élève sache bien ce qu'on veut de lui; il a ainsi une idée plus complète de ce qu'il doit faire, partant sa prononciation se trouve améliorée. Il faut pourtant se tenir en garde contre cette tendance naturelle à l'esprit humain, qui consiste, lorsqu'une chose est excellente en soi, à en exagérer encore la valeur, et à déprécier ou à négliger les autres. Gardons-nous donc d'oublier que le toucher a pour mission de confirmer, de compléter, de corriger au besoin les sensations de la vue, mais que son rôle est toujours d'accompagner et non de précéder la lecture sur les lèvres. Sinon, il aura le même inconvénient que l'écriture; il développera chez les enfants une fâcheuse tendance à lire avec la main plus qu'avec l'œil; tendance qui serait éminemment nuisible à la lecture labiale et partant à l'enseignement oral.

D'autres fois le toucher s'exerce au moyen de toute autre partie du corps. On connaît l'expérience de l'abbé Nollet. Le savant physicien raconte s'être plongé plusieurs fois dans l'eau pour savoir de quelle manière le son y part et s'y fait percevoir. En frappant deux cailloux l'un contre l'autre, il sentait sur tout son corps le frémissement imprimé à l'eau par le choc. Péreire de son côté écrivait : « On concevra comment des sujets qui n'ont pas l'idée des sons de la voix peuvent néanmoins en former et s'en servir à propos, en faisant réflexion qu'ils n'ont pas besoin plus que tous les autres enfants de rien apprendre pour crier dès qu'ils viennent au monde, et que, pour produire certaines articulations, il leur suffit de chercher à imiter une conformation d'organe que le tact et la vue, dès leur plus tendre enfance leur rendent sensible sur les autres, et dont mille circonstances journalières leur font voir et connaître dans la suite

l'utilité, car la surdité, de quelque espèce qu'elle soit, ne saurait empêcher un enfant ni de sentir sur le sein de sa nourrice le trémoussement que cause en elle l'émission de la voix, ni de remarquer le mouvement des lèvres dont elle accompagne constamment ce trémoussement. Au contraire, plus un enfant sera sourd, plus il aura d'aptitude pour sentir de bonne heure ces effets de la voix, étrangers à l'ouïe; et il ne lui en faut pas davantage pour se trouver bientôt en état de prononcer plus ou moins clairement papa, maman, taba, ababa, et d'autres syllabes que l'on entend d'ordinaire prononcer aux muets, et dont le mécanisme est également sensible à la vue. Je suis également persuadé que ce n'est pas moins par le secours du tact et de la vue que par celui de l'ouïe, que tous les enfants en général apprennent à prononcer les premiers mots ou demi-mots qu'on entend sortir de leur bouche, et que, incapables encore de l'application d'esprit que demande l'imitation des diverses articulations qu'ils ne feraient qu'ouïr, ils demeureraient plus longtemps qu'ils ne sont, sans savoir rien dire, si on avait soin de se cacher la bouche, et de ne les porter ni les toucher quand on leur parle. » On comprend dès lors que nous fassions appel au tact, soit en appuyant notre poitrine sur celle de l'enfant, pour lui donner l'idée des vibrations thoraciques et essayer de les provoquer chez celui qui ne sait pas encore les produire, qu'on se serve de pressions sur la tête, les bras ou la poitrine, et même de petites tapes sur les épaules, les joues, etc., pour étudier plus spécialement l'accentuation des mots, la cadence des phrases, les silences, les intonations de la voix, etc; ou même qu'on parle dans la main de l'enfant, avant de l'obliger à répéter. Péreire ne dit-il pas à ce sujet : « Cette sensation, nouveau sujet de surprise peut-être, a lieu lorsque en parlant aux sourds, on approche la bouche de leur oreille, de leur visage ou de toute autre partie assez sensible de leur corps, telle que la main. Alors, l'air qui forme la prononciation de celui qui leur parle, y fait sentir des impressions pour la plupart aussi différentes entre elles que le sont les syllabes qui les occasionnent, car les vibrations suffisent pour faire distinguer et reconnaître sans autre moyen, plusieurs articulations, et c'est à l'aide de ce moyen que les muets, parfaitement sourds, pourront parvenir à distinguer quelques mots, car sans articuler

près de leur oreille, il suffit de le faire tout bas sur leur main, pour qu'ils distinguent par là un certain nombre de mots. — Il est aisé de concevoir que dès qu'on peut faire comprendre à des sourds que telles ou telles différences à eux sensibles, n'importe par où ni comment, se rapportent à tel ou tel mot, il ne doit pas leur être plus difficile de reconnaître ce mot, lorsqu'on le leur répètera dans la suite, qu'il ne l'est à des aveugles de se rappeler par le tact les noms qu'on leur aura appris, des choses qu'ils manient souvent. » Ici, encore, tout en faisant la part de ce qu'il peut y avoir d'exagéré dans les conclusions de Péreire, nous devons reconnaître qu'il indique un des meilleurs moyens qui soient à notre disposition pour perfectionner la prononciation de nos élèves.

Ce que nous avons dit du toucher prouve que le toucher joue dans l'acquisition de la parole un rôle important, essentiel, non seulement chez l'entendant, qui ne s'en aperçoit guère, les sensations de l'ouïe étant bientôt prédominantes, et ce sens absorbant l'autre, mais surtout pour le sourd qui, démutisé, aura, grâce au toucher et à la mémoire musculaire, une parole bien à lui et vraiment vivante.

Rappelons, en terminant, que le toucher est avant tout un procédé, un moyen d'instruction, mais qu'il ne saurait, en dehors de la céci-mutité, être considéré comme un moyen de communication. — La lecture sur les lèvres, au contraire, est à la fois un moyen d'enseignement et un instrument de communication.

M. Dupont.

INFORMATIONS

Dimanche, 10 mai, a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la dix-huitième assemblée générale de la Société pour l'instruction et la protection des Sourds-Muets par l'enseignement simultané des Sourds-Muets et des Entendants-parlants.

A deux heures, M. Henri Blondel occupe le fauteuil de la présidence, et déclare la séance ouverte. Il prend la parole et

rappelle en quelques mots à l'assemblée l'œuvre de M. Auguste Grosselin, le créateur de la méthode phonomimique.

Après l'allocution du président, M. Emile Grosselin, fils du fondateur, a donné lecture d'un rapport sur les travaux de la Société.

Quelques élèves ont ensuite pris part à divers exercices écrits et oraux toujours accompagnés du langage phonomimique.

La séance s'est terminée par une distribution de récompenses aux instituteurs et institutrices, et de prix aux enfants sourds-muets et aux enfants entendants qui se sont particulièrement occupés de l'instruction de leurs camarades infirmes.

*
* *

On nous mande d'Italie :

Une société de Buenos-Ayres a entrepris, avec l'appui du gouvernement, de fonder une institution de sourds-muets dans cette ville. A cet effet, un délégué de la République Argentine vint en Italie au commencement de l'année scolaire et engagea avec plusieurs professeurs et directeurs d'institutions de sourds-muets des pourparlers qui, sans doute n'ont pas abouti, puisque, par l'entremise du représentant de la Plata à la cour de Rome, M. l'abbé S. Balestra, le *chevalier-errant* de la parole, vient d'être chargé de la direction de cette école.

(Le nouveau directeur, dont le traitement est fixé à mille francs par mois, outre les avantages en nature, emmène avec lui, pour le seconder, trois jeunes instituteurs de Bologne. Bravo! Messieurs, et bon voyage!)

*
* *

L'école de M. Pirou, à Nancy, va être transférée dans les environs, à la Malgrange. M. l'abbé Linsmeister en deviendrait directeur. L'enseignement serait confié aux frères et aux sœurs de Saint-Jacques. Ces dames s'occupent activement de former des maîtresses pour le mois de novembre prochain.

*
* *

Nous empruntons l'information suivante à l'*Éclair* du 10 mai :

« Dans sa séance du samedi 11 avril dernier, le cinquième congrès annuel de la *Ligue française de l'Enseignement*, réuni à Lille du 9 au

12 avril 1885, a discuté, entre autres questions, le vœu de voir rattacher au ministère de l'instruction publique les écoles de sourds-muets; en France, comme en Belgique, ces écoles sont encore considérées comme des établissements de bienfaisance et, comme telles, assimilées à des hospices.

M. Sluys, membre de la commission administrative de l'Institut provincial de sourds-muets du Brabant belge, a appuyé la proposition par cette considération que l'éducation des sourds-muets se fait actuellement dans des établissements spéciaux, d'après les mêmes principes pédagogiques que celle des entendants-parlants; en réalité, a-t-il ajouté, par l'application de la méthode orale, les sourds-muets sont guéris de la moitié de leur infirmité, puisqu'ils apprennent à parler et à lire la parole sur les lèvres de leurs interlocuteurs; les sourds-muets, qui jouissent des bienfaits de cette éducation, sont donc rendus à la société et peuvent y prendre une place à l'égal de la plupart de ceux qui possèdent le sens de l'ouïe. — La proposition a été adoptée par le congrès. »

BIBLIOGRAPHIE

Principes de l'éducation des sourds-muets et des enfants arriérés, à l'usage des instituteurs primaires et des familles, par L. Jullian, directeur de l'Ecole normale de Montpellier. (Paris, Delagrave, éditeur, 1867. — 1 vol. in-12, 213 pages.)

En septembre 1858, M. Jullian fut délégué par M. le préfet de l'Hérault pour étudier la méthode d'éducation employée dans les écoles municipales de sourds-muets de Paris, fondées par l'initiative du docteur Blanchet. C'est le résultat de ses études, et comme la justification de sa mission, que nous trouvons consignés dans le livre de M. Jullian.

Ce livre se divise en quatre parties : « I. Principes généraux de l'éducation des sourds-muets; II. Application de ces principes dans l'hypothèse d'un sourd-muet qui n'a pas été trouvé apte à acquérir l'usage de la parole; III. Notions sur la théorie du son, de la voix et de la parole; IV. Enseignement de la parole à l'enfant sourd-muet que son organisation rend susceptible de ce bienfait.

Quoique la publication de ce livre date de dix-neuf ans, il semble écrit d'hier et contient une foule d'enseignements pleins d'actualité. Celui-ci, particulièrement : « ... il n'est pas indifférent d'enseigner d'abord au sourd-muet l'écriture et la lecture visuelle pour lui apprendre plus tard la parole et la lecture sur les lèvres : l'enfant, satisfait d'un premier moyen de communication, répugnerait dans la suite au travail d'articulation et de décomposition syllabique qu'exige l'exercice de la parole, ainsi que la lecture sur les lèvres, qui en est la réciproque. » N'est-ce pas là la définition de la méthode orale *pure?*

Nous trouvons peu pratiques, en revanche, les leçons sur la spiritualité de l'âme et la nature de Dieu. La physiologie de la phonation y est fort bien traitée et nous y trouvons une classification très rationnelle des éléments de la parole articulée.

Depuis la publication de cet ouvrage, M. Jullian n'a cessé de s'occuper de l'enseignement de la parole aux sourds-muets. C'est à ses précieux conseils et à son infatigable concours que la petite école des sourds-muets de Montpellier doit les heureux résultats qu'elle obtient. Nous la félicitons d'avoir un tel guide.

L'enseignement des sourds-muets, d'après la méthode allemande (méthode-Amman) introduit en Belgique. — Souvenirs d'une visite faite aux écoles des sourds-muets à Anvers, Bruxelles, Gand et Bruges par *D. Hirsch* directeur de l'Institution des sourds-muets de Rotterdam.

Ce livre est daté de 1868; il nous est adressé par l'éminent directeur de Rotterdam. C'est un plaidoyer en faveur de la méthode orale, plaidoyer qui paraît avoir été entendu, car, parlant de cette brochure, le professeur Fornari, de Milan, déclarait au Congrès de Bruxelles qu'elle avait contribué pour une large part, lors de son apparition, à attirer l'attention des instituteurs italiens sur l'enseignement de la parole aux sourds-muets, et favorisé, dans ce pays, le développement de l'enseignement oral. Les avantages de la méthode orale et les inconvénients du système mixte y sont savamment et consciencieusement mis en lumière. M. D. Hirsch revendique, pour lui et son école, l'honneur d'avoir gagné bon nombre d'écoles belges à la cause de la parole. Le récit des visites faites par lui aux écoles d'Anvers, Bruxelles, Gand et Bruges est rempli d'observations intéressantes et instructives. La discussion est d'un homme savant, courtois et convaincu.

Nous ne saurions trop recommander à l'attention de nos lecteurs l'ouvrage plus récent (1883) du même auteur, qui a pour titre : *Conseils aux parents, aux éducateurs et aux patrons*. Cet opuscule, appelé à juste titre, en Hollande, *le livre d'or de l'éducation*, a été traduit en français par M. Snyckers, directeur de l'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liège. Les conseils de M. Hirsch sont précieux pour tous ceux auxquels il s'adresse. Il était difficile de faire à la fois plus complet, plus bref et plus précis. C'est véritablement, au point de vue de l'éducation, la psychologie du sourd-muet. L'auteur y déploie une connaissance approfondie du caractère du sourd-muet, de ses bonnes et de ses mauvaises tendances, des moyens d'encourager les unes et de réprimer les autres. Les *Conseils* aux éducateurs ont leur place marquée dans la bibliothèque de quiconque se préoccupe de l'éducation des sourds-muets.

Une troisième brochure de M. D. Hirsch est consacrée au *Congrès international pour l'amélioration des sourds-muets, tenu à Bruxelles, considéré en rapport avec l'Institution des sourds-muets à Rotterdam.*

« Dès 1853, dit M. Hirsch dans sa préface, l'Institution des sourds-muets de Rotterdam fut fondée sous la présidence mémorable de feu le docteur Molewater exprès pour l'application et la propagation de la méthode allemande ou méthode-Amman. L'Institut des sourds-muets de Groningue résolut une dizaine d'années plus tard de l'adopter; et l'établissement de Rotterdam a eu le bonheur de la propager aussi au-delà des Pays-Bas. Dans les pages suivantes, de nouveaux documents tendront à prouver que *l'Angleterre, la Belgique et l'Italie en ont cueilli les fruits* ».

Plus loin, l'auteur ajoute qu'en Hollande, *l'éducation des sourds-muets est meilleure que partout ailleurs.* Nous n'insisterons pas davantage sur cette brochure consacrée au compte-rendu des séances du congrès de Bruxelles, le compte rendu in extenso de ce congrès ayant été publié l'année dernière.

M. William Van Praagh vient de publier, à Londres, un excellent ouvrage ou plutôt deux fort jolis petits livres, à l'usage des sourds-muets anglais. On sait que M. Van Praagh dirige une institution où, non content d'instruire les sourds-muets, on s'occupe de former des maîtres pour notre enseignement spécial. Son ouvrage, dont nous regrettons de ne pouvoir donner en entier toute la préface, a pour titre : *Leçons pour l'enseignement des sourds-muets. Parole, lecture sur les lèvres, lecture et écriture.* L'auteur espère, à juste titre, que ses petits livres seront utilement employés dans les écoles primaires de son pays. Il déclare qu'il a en partie suivi le plan adopté par M. D. Hirsch de Rotterdam. Point de caractères imprimés dans la première partie, qui contient toute une série de syllabes et de mots parfaitement calligraphiés. De petits dessins très soignés sont placés en regard de chaque mot de cette première nomenclature pour en expliquer le texte. Ces dessins sont l'œuvre d'un élève de l'école de *l'Association pour l'enseignement de la parole aux sourds-muets*, et font le plus grand honneur à la maîtresse chargée d'enseigner le dessin aux élèves de cette école.

Les leçons nous ont paru très judicieusement graduées, tant au point de vue de l'enseignement de l'articulation, qu'au point de vue de l'acquisition de cette première et très pratique nomenclature.

La première partie du second volume est consacrée à l'extension du vocabulaire. Dans le premier volume, on s'est contenté de présenter des substantifs monosyllabiques; le second, embrasse une nomenclature plus étendue et plus difficile, mais toujours graduée. Cette deuxième partie n'est pas illustrée, et la moitié de la brochure (de la page 33 à la page 61) est consacrée toute entière aux premières leçons de langue.

En somme, excellent ouvrage pour les classes élémentaires; et qui, nous l'espérons, donnera à quelque instituteur français l'envie d'en faire un semblable, en l'appropriant, bien entendu, aux nécessités et aux exigences de notre langue.

M. Van Praagh nous a adressé en outre une intéressante conférence faite par lui, au mois de juin dernier, sur l'instruction des sourds-muets : surdi-mutité, causes de la surdi-mutité, classification des sourds; méthode orale pure; cours d'instruction, externat, frais d'éducation, apprentissage, école normale historique; telles sont les graves questions sur lesquelles le conférencier a tour à tour attiré l'attention du public.

M. Van Praagh avait déjà fait une communication sur les écoles normales, au congrès des instituteurs de sourds-muets tenu à Doncaster (mai 1882), et une communication sur l'enseignement oral, au congrès des instituteurs anglais de janvier 1878.

François Gueury et E. Grégoire. *Le sourd-muet.* Volume illustré d'une planche. Bibliothèque Gilon. Verviers, in-8, 120 p.

Ce livre ne s'adresse pas seulement aux professeurs, mais encore aux parents des sourds-muets, à leurs amis, à tous ceux qui veulent bien s'occuper de ces infortunés.

Faire connaître leur infirmité et les améliorations que l'instruction et l'éducation peuvent y apporter, intéresser le lecteur à ces déshérités, les montrer sous leur véritable aspect, tel est le but éminemment philanthropique que se sont proposé les auteurs de ce petit traité qui, en Belgique, doit être certainement entre les mains de tous.

La première partie de l'ouvrage montre les causes et les résultats de cette double infirmité. Dans une seconde partie, les auteurs examinent les divers moyens mis en œuvre pour instruire les sourds-muets et concluent en se rangeant parmi les partisans de la méthode mixte.

Nous sommes persuadés que les récents progrès apportés dans l'art d'instruire les sourds-muets amèneront nos deux confrères de Belgique à conclure en faveur de la méthode orale pure, lorsqu'ils nous donneront une seconde édition de leur travail, ce que nous leur souhaitons de tout cœur.

Ce jour-là, nous serons heureux d'être pleinement d'accord avec eux !

En faisant connaître ainsi le *sourd-muet*, ils ont fait œuvre utile ; aussi engageons-nous nos collègues de France à s'inspirer de leur livre.

Nous serions heureux d'adresser nos sincères félicitations à un manuel français rédigé dans le même esprit, comme nous le faisons aujourd'hui pour le livre de MM. Gueury et Grégoire.

AVIS DIVERS

Nos collaborateurs étrangers qui ne pourraient pas nous adresser leurs travaux écrits en langue française, soit parce qu'elle ne leur est pas assez familière, soit parce qu'ils n'ont pas de traducteurs auprès d'eux, peuvent nous envoyer leurs articles rédigés dans leur langue nationale : ils seront traduits à Paris par nos soins.

Envoyer la copie avant le 15.

Les auteurs qui auraient l'intention de faire exécuter un tirage à part de leurs travaux voudront bien en prévenir l'éditeur-gérant en envoyant leur manuscrit. La composition sera mise de côté.

Nous rendrons compte de tout ouvrage se rattachant à l'enseignement des sourds-muets, dont deux exemplaires auront été adressés au journal.

VIENT DE PARAITRE :

Études sur la physiologie de la phonation, par M. le docteur Eug. Martel.

Brochure grand in-8° de 32 pages. Prix . . . . 1 fr. 25

56976. — PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Nº 4. Juillet 1885.

DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE [1]

AUX SOURDS-MUETS

(*Suite et fin.*)

Le professeur Bain dit : « J'envisage l'expression proprement dite comme une partie intégrante du sentiment. Je crois que c'est en vertu d'une loi générale de l'esprit que, parallèlement au fait du sentiment intime ou conscience, il existe une action de diffusion ou d'excitation sur les membres corporels. »

1° Ceux qui ont étudié l'expression, chez les sourds-muets, la considèrent comme la manifestation extérieure des émotions mentales par les nerfs et les muscles, suivant leurs caractères spécifiques.

2° Ces expressions extérieures varient avec l'émotion et impliquent conséquemment l'action de différents muscles et nerfs qui y sont spécialement affectés.

3° Le pouvoir moteur est mental, et par conséquent l'expression dans la contenance humaine est d'un ordre plus élevé que chez les autres animaux, et révèle sa source spirituelle.

4° Mais, outre cela, à mesure que l'enfant avance en âge, il a recours à des gestes mimiques qui sont de sa part un effort pour donner une représentation pittoresque de ses idées.

Ce sont les hiéroglyphes de l'action et leur beauté est souvent telle qu'ils ont suggéré la possibilité d'en former un langage.

Ces deux formes de langage prennent entière possession de l'esprit du sourd, et régularisent l'usage et la tendance de toutes les perceptions jusqu'à ce qu'elles deviennent le seul instrument de la pensée, comme les mots l'eussent été s'il avait entendu. Il interprète le langage de l'expression par ses propres

1. Voir le nº 3 de la *Revue*.

sensations. Il lit non ce qui est sur les lèvres, mais dans la contenance de toute la personne, et il connaît bientôt la différence entre l'amour et la colère, la joie et la tristesse, aussi bien que s'il avait étudié sous Darwin.

Mais ici ne se borne pas son usage de l'expression. S'apercevant de son utilité pour exciter la sympathie, pour obtenir du soulagement ou du plaisir, il commence à la simuler pour obtenir ce qu'il désire ou davantage; mais il n'en a pas besoin. En un mot, c'est un petit acteur, et il joue son rôle avec succès.

L'expression maintient son rang dans tous les langages. Quand la parole n'entre pas en jeu et que l'ouïe est absente, l'expression révèle les pensées et les sentiments d'une façon plus belle et plus touchante que les paroles ne pourraient le faire.

Il semblerait que l'âme elle-même vient à ses fenêtres pour manifester de l'amour ou de l'allégresse, de l'espérance et de la paix.

L'expression comporte aussi bien des choses pour lesquelles il n'existe pas de mots. Notre langue n'en fournit que pour les plus communes et les plus frappantes. Les états supérieurs, mentaux et spirituels, vus sous certains aspects, peuvent être interprétés par nos sentiments, mais jamais décrits. Les mots ne sont évidemment ni tout le langage ni sa plus noble partie.

Il est aussi une catégorie de gestes associés avec l'expression qui sont le résultat de l'action de diffusion ou de l'excitation des membres corporels. Dans les climats méridionaux, l'usage de ceux-ci est plus répandu que dans le Nord. Les Italiens gesticulent plus que les Français, et ceux-ci plus que les Anglais. Comme nous le voyons souvent, le tempérament est dominant en cette matière. Quand les mots ne suffisent pas pour exprimer de fortes émotions, on emploie les gestes avec une efficacité remarquable. De même que la colère contracte les muscles faciaux, elle ferme les poings et ramène toutes les parties du corps en contact plus intime comme pour résister et se défendre; d'autre part, la joie relâche et étend les mains, les bras et la face. De tels gestes sont plus ou moins employés par tout le monde. Ils figurent parmi les grâces de l'orateur, parmi les artifices de l'acteur, parmi les contorsions grotesques du bateleur et dans les jeux des

enfants; et il faut admettre que, s'ils sont employés avec grâce, ils ajoutent au charme d'une belle figure et d'un discours éloquent. Les sourds-muets recourent de bonne heure aux gestes d'expression et en font une partie de leur langage.

De semblables considérations il ressort évidemment que les conditions dans lesquelles on trouve les sourds-muets au début de leur instruction orale sont grandement différentes de ce qu'on trouve chez l'enfant entendant, quand la mère commence à faire usage de sa méthode. Au lieu d'une *tabula rasa* sur laquelle n'importe quelle chose peut être écrite, nous avons une *tabula inscripta* remplie de gestes mimiques et de formes d'expressions qu'il est impossible d'effacer, jusqu'à ce que la méthode supérieure de traduction de la pensée ait été apprise.

Au lieu d'avoir à instruire un enfant de douze à quatorze mois (époque à laquelle les aptitudes à l'acquisition du langage sont dans leurs meilleures conditions), nous avons un enfant de cinq ou six ans, chez qui les forces organiques se sont épuisées en vains efforts, et qui a inventé et fait usage de signes comme s'il n'eût jamais fait que cela. Cet enfant doit être instruit dans l'émission de sons dénués jusqu'ici de signification et cela à l'exclusion du langage qu'il aime à employer. Telles sont les conditions modifiées auxquelles nous avons affaire. La méthode maternelle n'est d'aucune utilité ici. Avant de pouvoir communiquer une idée par le son, nous devons apprendre à nos élèves à parler. A ce travail spécial quelques instituteurs consacrent huit mois, d'autres davantage; et, en même temps, ils interdisent sévèrement l'usage des signes, à l'exception de ceux qui constituent les procédés propres à enseigner l'articulation. Ceci est essentiellement mécanique et dénué de toute perception propre à suggérer la pensée. Les élèves sont constamment occupés à réfléchir au son de leur voix et à l'arrangement de leurs organes, comme ferait quelqu'un qui suivrait les mouvements d'une cloche, tout en ignorant l'usage de ses mains.

En même temps les forces mentales restent inertes à leur grand détriment au lieu d'être laissées à leur libre exercice jusqu'à ce qu'un moyen meilleur ait été fourni. C'est un expédient inutile et dangereux. Il se peut qu'en notre présence les élèves s'abstiennent d'user de signes, mais, comme me

le disait un professeur allemand distingué : « aussitôt que nous avons le dos tourné ils y reviennent ». Ajoutons à cela que des années s'écouleront avant qu'ils puissent converser couramment avec leurs condisciples. Ne serait-il pas plus en harmonie avec la nature et la science de reconnaître ces conditions, et, au lieu d'essayer de les méconnaître, de chercher à découvrir comment nous pouvons le mieux les utiliser pour des desseins supérieurs? La méthode qui violente la nature est condamnée *ipso facto*. Nous ne plaidons ni pour les signes ni pour la méthode mixte; mais pour le traitement rationnel et humain de ces pauvres enfants, pour le respect dû à la nature dans une de ses plus étonnantes productions. Notre but n'est pas de détruire mais d'édifier.

Un entrepreneur prévoyant sait comment utiliser les matériaux qui se trouvent déjà sur le terrain. Ces signes pourraient constituer un de nos meilleurs moyens pour enseigner le langage, si nous savions les utiliser.

Quelques-uns des professeurs les plus distingués du continent sont de cet avis. L'abbé Jules Tarra, dans son discours au congrès de Milan, disait : « Ces quelques signes, avant l'acquisition et l'usage du langage parlé et du langage écrit, sont nécessaires pour les premières communications entre le maître et l'élève. » Le docteur Treibel, principal du collège de Berlin, dit : « Nous permettons à nos élèves d'user de signes dans leurs rapports entre eux jusqu'à ce que nous les ayons remplacés par le langage parlé. »

Ces maîtres reconnaissent le fait, qu'une habitude intellectuelle ayant été prise, qui fournit à toutes les facultés perceptives une tendance et une manière d'etre; que la mémoire étant à leur service pour reproduire leurs formes mimiques avec autant de facilité qu'elle nous fournit les mots, il vaut mieux établir la nouvelle méthode à côté de l'ancienne et la laisser croître jusqu'à ce qu'elle remplace cette dernière.

Les étrangers apprennent d'autres langues par l'entremise de la leur. Utilisons aussi tous les éléments de pensée et tous les fragments de langage que possèdent nos élèves sourds. Faisons-leur sentir que nous ne les privons pas de leur unique moyen de communication avec leurs condisciples, mais que nous voulons les aider à en acquérir un qui leur sera infiniment plus

utile. Les signes s'effaceront de la *tabula* mentale quand ils auront pris l'habitude d'employer les mots articulés avec facilité.

Telles sont les conditions dans lesquelles la méthode maternelle peut être appliquée. Le passé aussi bien que l'avenir doivent être pris en considération, et pour cela des phrases et des formes de pensée courtes et familières devraient être d'abord enseignées d'une façon vivante; non par signes, mais par les choses et les mouvements pour lesquels des signes ont déjà été inventés. Ainsi, le doux acquiescement de la nature sera obtenu et le nouveau langage se recommandera lui-même par son appropriation. Il ne faudrait pas employer de questions avant que l'élève ne soit capable de saisir la signification de leurs termes et de leurs formes particulières. Elles devraient être courtes et exiger peu de réflexion. Autant que possible, le mot interrogatif devrait être placé en premier lieu et fortement souligné, afin qu'il suggérât la réponse demandée.

L'application stricte de la méthode maternelle aux sourds leur serait funeste. La mère a à son service les longues années de l'enfance et les occasions fournies par la vie domestique. Nous n'avons que peu d'années et d'autres conditions. Pour remplir notre tâche rapidement et bien, nous devons hâter nos procédés. Une méthode bien raisonnée doit profiter des circonstances favorables. La mère a pour s'aider tous les membres de la famille, tous les visiteurs, tous les compagnons de jeu. Nous sommes seuls et aussi souvent entravés qu'aidés par leurs compagnons d'école; et, par suite, nous devons recourir à tous les moyens appropriés pour les mettre en possession du langage. Chaque pas doit prévoir tous les autres et le passé doit être rappelé par le présent. La répétition doit suppléer journellement à ce que le contact journalier eût fait, s'ils avaient entendu; et cela, jusqu'à ce que les mots arrivent à suggérer les rapports les plus fréquents qu'ils ont entre eux.

Nous prenons la place de l'oreille ouverte à l'égard de leur esprit et nous devrions pour cela introduire par notre enseignement des moyens similaires de les familiariser avec le langage.

En observant un seul jour comment apprend un petit enfant, nous apprendrons aussi à enseigner comme une mère.

Toutefois, ce serait une méprise de restreindre nos leçons pendant un temps quelconque à l'école, à la maison, au jardin

et aux champs, sans nous attacher d'une manière spéciale aux formes du langage et au vocabulaire. Outre ce que nos enfants entendants apprennent dans le commerce incessant de la vie, nous commençons à placer devant eux, pour qu'ils les imitent, des modèles de clarté et de concision tirés de nos meilleurs auteurs. Ils apprennent aussi à réciter de nombreux passages admirés pour leur beauté rythmique, non parce que nous voulons en faire de simples imitateurs, mais pour les amener à voir et à sentir l'ordre et l'harmonie de la construction phraséologique autant qu'à en saisir la signification. C'est pourquoi il est plus urgent, quand il n'y a pas d'oreille pour percevoir la cadence rythmique du langage, de familiariser nos élèves le plus tôt possible avec sa structure générale et ses formes idiomatiques, afin qu'ils puissent comprendre ce qu'ils lisent avec l'aide d'un ami ou d'un dictionnaire.

Nous savons tous que les mots seuls ne forment pas une langue. Tant que leurs relations logiques dans la composition ne sont pas apprises, ils ne valent guère plus qu'un amas de briques non cimentées. La mémoire aussi se refusera à amasser des mots non associés par la pensée vivante. La littérature devrait être le refuge et la joie de nos élèves après leur départ de l'école, car, en prenant tout au mieux, leurs plaisirs sociaux seront limités et incertains. Si leur éducation n'a pu leur rendre la lecture aisée, c'est un signe que nous n'avons pas réussi. La parole est un grand don; mais si elle n'est accompagnée que d'une insuffisante culture intellectuelle, celle-ci ne pouvant être développée par la lecture, la parole cessera d'être une source d'agrément et elle sera employée de moins en moins.

Les instituteurs s'aperçoivent bientôt que l'analyse des phrases est bien plus facile à leurs élèves que la composition. Il peut arriver qu'ils apprennent la signification de chaque partie d'un passage et que, cependant, ils échouent complètement lorsqu'ils en essayent la reconstruction. Les raisons n'en sont pas difficiles à découvrir. Parmi les livres de leçons écrits à leur intention, un grand nombre font très peu ou même rien pour combler cette lacune; ils laissent beaucoup à l'initiative du maître. La méthode maternelle est bien différente; elle ne pose pas de continuelles questions, mais plus souvent exprime

de belles maximes, raconte d'intéressantes historiettes, ou récite de vieux dictons, des fables, divers morceaux de poésie; ceux-ci s'imposent à la mémoire par leurs incidents émouvants ou par leur simple beauté, et deviennent bientôt des matériaux pour la composition indépendante. Mais, jusqu'ici, nos élèves ne sont pas assez avancés pour cela, et nous devons commencer nos leçons de construction de très bonne heure, presque simultanément avec nos leçons analytiques. Voici une méthode que nous suggérons : supposez que, nous reportant à quelque incident qui ait fait une profonde impression sur leur esprit, nous posions une série de questions par lesquelles les points principaux soient clairement évoqués et chaque mot expliqué; qu'on fasse réunir ensuite en un récit direct les matériaux fournis par cette analyse (en supprimant les questions) et l'on trouvera qu'il exige des formes de construction non requises par l'analyse et qu'il facilite la composition.

Ou bien on devrait les encourager, lorsqu'ils ont écrit le compte rendu d'un incident quelconque, à poser eux-mêmes, à titre d'exercice, une série de questions sur les points principaux, jusqu'à ce que tous soient rappelés. Ces deux formes d'exercice, l'une analytique et l'autre synthétique, ou l'inverse de celles-ci, habitueraient graduellement l'élève à la composition indépendante et exerceraient plus complètement ses facultés de réflexion.

La surdité mène à un autre grand défaut chez nos élèves. Ils ont une connaissance très faible des termes et des rapports abstraits. Étant constamment en contact avec ce qui est matériel et n'ayant des signes que pour décrire l'aspect extérieur des choses, leurs facultés perceptives sont mal cultivées, et leur réflexion demeure inactive. Ceci tend à rétrécir et à rapetisser l'intelligence. Comme la raison, dans ses propositions coordonnées, emploie des termes abstraits, il semblerait que les sourds non instruits devraient être tout à fait dépourvus de la faculté logique; mais la nature est très inventive en fait équivalents et elle aide souvent les élèves à s'élever de la matière à l'abstraction, dans les difficultés qui se présentent. On a même vu parfois des créatures inférieures faire usage de raison quoiqu'elles fussent privées de langage articulé. On prétend que les fourmis et les abeilles font usage de signes. Les

enfants entendants n'éprouvent aucune difficulté à se servir de termes abstraits. Ils sont familiarisés avec eux comme faisant partie des formes de langage qu'ils ont déjà apprises, et leur signification est éclairée par les conditions de la vie journalière. Peu de parents accordent leur attention à ces expressions. Il est possible que peu de parents sachent ce que signifie le mot abstrait. La nature se charge du travail pour eux. Mais les professeurs de sourds ne peuvent pas se fier ici à la méthode maternelle. Son insuffisance doit être comblée par des exercices bien construits.

1° En employant des noms communs embrassant des classes et écartant l'esprit de ce qui est concret.

2° En employant pour une raison semblable, les nombres et les genres des noms.

3° Les pronoms relatifs sont très utiles, parce qu'ils se rapportent à ce qui précède aussi bien qu'à ce qui suit.

4° Les pronoms distributifs, *chacun*, *chaque*, exigent une grande attention.

5° De même les adjectifs et adverbes de comparaison. La ressemblance et la dissemblance, la quantité et la proportion, le plus et le moins sont fondés sur les deux premiers degrés de comparaison et peuvent être appliqués à des nombres aussi bien qu'à des...

6° On forme surtout des noms abstraits à l'aide des adjectifs et pour cela les exercices sur ces derniers devraient être nombreux.

7° Les temps du verbe, les modes conditionnel et potentiel exigent beaucoup de réflexion. Les nombres tels qu'on les emploie pour les règles élémentaires de l'arithmétique sont abstraits lorsqu'ils sont séparés des objets.

8° Les noms des émotions deviennent peu à peu familiers par leur application aux situations mentales journalières et conduisent à l'introspection qui fait du *moi* un objet de réflexion et de recherche et n'est pas seulement utile à la réflexion, mais aussi à la connaissance de soi-même. Ici, également, la différence entre le droit et l'oblique, entre le vrai et le faux, le bon et le mauvais, etc., n'enseigne pas seulement la loi morale avec ses transgressions, mais condint à l'appréciation idéale du *moi* dans sa plus haute acception. Par des exercices

convenables dans ce sens, on devrait rendre moins difficile le rôle du maître de religion.

Il est important aussi, en cette matière, de s'assurer si l'écriture doit être associée à la parole dès le début, ou s'il vaut mieux la réserver jusqu'à ce que le langage et la lecture sur les lèvres aient été appris. On dit que la méthode maternelle est conforme à la deuxième voie. Cette raison est de peu de valeur, car il est tout simplement impossible à de petits enfants d'apprendre à parler, à lire et à écrire simultanément. L'écriture est réservée, non qu'elle manque d'importance, mais bien parce qu'elle ne peut être apprise que lorsque l'enfant a acquis le plein développement et fait l'éducation, le contrôle de l'énergie musculaire qu'elle exige. On doit trouver de meilleures raisons pour justifier l'abstention. Les Allemands sont divisés sur le sujet. Vasler, de Francfort, a pour devise : « Langage et écriture. Ecriture et langage ».

D'autre part, le docteur Treibel, de Berlin, et le professeur Greenberger, de New-York, soutiennent le contraire.

On peut dire ce qui suit à l'appui en faveur de la méthode de Vasler.

1° L'éducation musculaire de l'œil et de la main, dans l'enseignement de l'écriture, serait aussi très utile dans l'étude de la parole et de la lecture sur les lèvres à cause du contrôle intellectuel plus grand qu'elle exige.

2° Les associations de sons symbolisées par des lettres développeraient la réflexion en faisant continuellement appel à la perception.

3° Ceux qui parlent d'après l'ouïe savent qu'en faisant la lecture pour eux-mêmes, il s'opère une reproduction mentale des mots, suggérée par les lettres. De même, le sourd-muet à qui on enseigne l'écriture, en même temps que l'articulation, apprécie les vibrations de la voix et les positions des organes dans les mots écrits.

Ce procédé est suivi, dans les deux cas, d'une exactitude plus parfaite et d'une rapidité plus complète dans l'usage de la parole.

4° De plus l'association de l'écriture avec le langage rend plus sensible le rôle de la parole comme instrument de la pensée, surtout à ceux qui perçoivent plus faiblement que nous

sa puissance sonore. Bacon dit : « La lecture complète l'homme, la comparaison rend l'homme vif, l'écriture le rend exact. » L'écriture donne de la précision et de l'exactitude aux choses qui, représentées par la parole seule, seraient confuses et obscures.

6° Les mots écrits suggèrent souvent mieux leur son que la lecture sur les lèvres ne pourrait le faire. Dans cette dernière, la comparaison doit fournir plus d'éléments que ne peut en faire découvrir une articulation claire.

1° D'autre part, le docteur Treibel dit qu'en séparant la parole et la lecture sur les lèvres, de l'écriture, l'esprit des élèves est moins distrait et peut conséquemment être plus concentré sur la même matière.

2° Là où la parole seule est usitée le maître et l'élève sont contraints de prêter une attention plus complète à ses traits distinctifs de sorte qu'ils peuvent se comprendre bien plus tôt.

On prétend que l'écriture détourne l'attention de la parole vers quelque chose de bien différent au point de vue de la forme et de la pensée, et ainsi elle retarde l'assimilation qui serait opérée par la parole seule.

3° Comme le don de la parole est le grand point dans l'éducation des sourds, tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue social, il vaut mieux suivre la méthode maternelle et laisser l'écriture venir en son temps, non comme aide à la parole, mais à titre de nouvelle méthode, pour mentionner ou communiquer les idées. Les maîtres doivent se prononcer individuellement sur les mérites respectifs de ces deux méthodes ; mais, il est évident qu'aussi longtemps que la supériorité de chacune reste douteuse, les pauvres enfants instruits par la méthode inférieure doivent pâtir en conséquence. Tout leur avenir est engagé à un tel point, que, faute d'avoir usé envers eux des meilleures méthodes, ils peuvent être lésés d'une façon permanente.

Les réflexions contenues dans ce travail, que j'ai voulu vous présenter comme à des maîtres, est soumis à votre bienveillant examen ; non que je suppose que vous n'êtes pas familiarisés avec la plupart d'entre elles, mais plutôt afin de suggérer des lignes d'investigations dans votre œuvre, qui puissent vous conduire en avant vers une méthode plus parfaite d'éducation des

sourds. Nous vivons non pour nous-mêmes mais pour eux, et notre plus belle récompense sera de constater que nous avons essayé de faire tout ce qui était possible en vue de leur émancipation.

ARNOLD.

PRÉCAUTIONS CONTRE LES SIGNES

Principiis obsta...
Ovide.

La première et la principale chose à faire est la séparation absolue des petits muets de la classe de première année d'avec ceux des autres classes, *alors même que ces derniers auraient été instruits par la meilleure des méthodes orales pures.*

J'insiste : il faut les séparer même des sourds-muets instruits par la parole. *L'occasion fait le larron,* dit le proverbe. Le sourd-muet, même instruit par la parole, ne pouvant par elle se faire comprendre de son petit camarade, aura recours aux signes... Et alors : s'il est vrai que *porte fermée, le diable s'en va,* il est encore plus vrai, que *porte ouverte, le diable vient.* Gardez-vous donc de les induire en tentation.

La *séparation absolue* est une condition *sine qua non.*

Mais voilà *un bâton dans les roues.* Comment ! — s'est-on écrié et s'écrie-t-on encore. — Comment ! Faut-il donc que tant qu'il ne sera pas en possession de la langue, le sourd-muet soit condamné à l'inertie intellectuelle ? Vous le ferez crétin avant de le faire parlant !

L'objection, je le confesse, a de quoi nous effrayer...

Quelques maîtres en sont arrivés à faire des concessions, promettant que cette inaction intellectuelle serait de très courte durée, après quoi... après quoi on marcherait à la vapeur, à grande vitesse, on irait aussi vite que le télégraphe.

Ne nous faisons pas d'illusions, pour ne pas illusionner les autres. A mal faire, on va vite : mais pour bien faire, il faut *du temps* et de la *patience.* Avec les sourds-muets, les courts chemins, les méthodes rapides ne seront jamais praticables au début surtout. Sur ce point, nous sommes intransigeants. D'ailleurs, si l'objection paraît effrayante, ce n'est qu'un coup de canon chargé à poudre, ou si vous préférez, une crainte mal justifiée. L'inertie intellectuelle ne peut exister. En effet, que faut-il pour provoquer l'activité de l'esprit ? Des idées et des jugements ; les idées sont pour ainsi dire la nourriture de l'esprit ; les jugements représentant la digestion.

Or il y a : des *idées directes* et des idées *réflexes* ou *complexes,* comme d'aucuns se plaisent à les appeler.

Tout objet, tout fait présentés aux sens suscitent des idées directes, qui provoquent des jugements simples portant sur les qualités sensibles, les relations apparentes de cause et d'effet, de temps, de lieu, etc...

Ces idées directes et ces jugements simples ont suffi et suffisent à bien des peuples qui n'étaient ni sauvages, ni inintelligents. Les signes de l'idée (signes mimiques, ou paroles) ne sont nécessaires ni pour ces idées ni pour ces jugements. Le *verbum mentis* précède toujours le *verbum sensûs*. Si celui-ci, — la parole par exemple — est d'un puissant secours à celui-là (si bien qu'on pourrait dire que les paroles sont les plumes des ailes de la pensée), le *verbum mentis* ne manque jamais à un esprit sain, quand les stimulants extérieurs ne lui font pas défaut. Leibnitz fait dire à Philalète : « L'entendement humain ressemble assez à un cabinet antérieurement obscur, qui n'aurait que quelques ouvertures pour laisser pénétrer du dehors les images extérieures et visibles, de sorte que ces images venant à se peindre dans ce cabinet obscur, pourraient y rester et y être placées en ordre, de manière qu'on pût les trouver à l'occasion. »

Pourquoi donc les choses et les faits, leurs images et leurs formes, ne suffiraient-elles pas au jeune sourd-muet, pendant l'incubation de la langue?...

Mais, me dira-t-on, l'homme, dès le plus bas âge, éprouve le besoin de communiquer à son semblable ses idées, ses pensées, ses besoins. Je le concède; toutefois je ferai observer que les besoins du petit sourd-muet sont fort restreints, et pour ces besoins il est des expressions très éloquentes, véritables *sprachgeberden* trop naturels.

Les choses mêmes et les faits, ou, en leur absence, quelques signes descriptifs peuvent, jusqu'à un certain point, servir à communiquer les idées et les pensées.

Pour alimenter et accroître sans cesse l'activité, de l'esprit et pour éviter la nécessité de créer une langue des signes, il suffira d'occuper tout le jour le jeune sourd.

1° Aux exercices de la période préparatoire, largement interprétés et pratiqués.

2° Aux jeux Frobel, tels qu'on les pratique dans les *Kindergarten,* dus à Frédéric Frobel en ayant soin de donner à ces jeux plus de développement et de les approprier plus spécialement à nos écoles.

3° A l'enseignement objectif, considéré comme un exercice agréable et utile sur les choses et les faits de la nature, ou sur des gravures ou des images.

Ces occupations servent à la fois d'enseignement et de jeu, si l'on sait les interrompre et les varier avec à-propos. La classe proprement dite, pour les jeunes sourds, ne doit pas durer plus d'une heure. La prolonger trois et quatre heures, c'est méconnaître les règles fondamentales de la pédagogie. Alternez, variez, et n'attendez pas l'ennui ou la fatigue pour passer à un autre exercice.

Je crois également qu'il peut y avoir grand avantage à mettre les sourds-muets, petits et grands, en contact fréquent avec des entendants (non aveugles) avec des enfants bien élevés, auxquels on recommandera de parler et de ne point faire de signes. Je voudrais même que ces entendants fussent les jeunes élèves, garçons et filles, des écoles normales ordinaires.

Leur instruction pédagogique ne pourrait que gagner à s'occuper des sourds-muets.

Je crois avoir démontré qu'il est possible de séparer des autres élèves les sourds-muets de première année, sans préjudice aucun pour leur développement intellectuel. Cette séparation, je le répète (une grande figure de rhétorique, la répétition, au dire de Napoléon Ier) doit se faire dans toutes les institutions, sous peine de compromettre tout l'enseignement par la parole.

Principiis obsta : sero medicina peratur
Cum mala per lungas invaluere moras.

Mais, dans notre cas, le péril est plus grand encore. Les signes se répandent parmi les sourds-muets comme une épidémie : c'est pourquoi il faut établir un cordon sanitaire.

DE MINIMIS.

CLASSSIFICATION[1]

DES ÉLÉMENTS PHONÉTIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE

(Conférence faite par M. L. Goguillot à la Société française des sténographes le 23 mars 1885.)

(Suite.)

Nous venons de décrire le mécanisme de chacune des articulations composant la colonne n° 1 du tableau ci-dessous. Pour les éléments de la colonne n° 2, il nous suffira de dire qu'ils correspondent un à un aux éléments déjà étudiés et ne diffèrent des premiers que par le bourdonnement laryngien qui vient s'ajouter au jeu de ceux-ci. M. Rosapelly a pu dire avec raison : « le *b* est un *p* avec vibration du larynx; le *v* est un *f* avec vibration du larynx, etc. — Le *v* est l'homologue du *b*, comme le *f* est l'homologue du *p*. »

Cette différence est scientifiquement exprimée par Helmoltz dans les lignes qui suivent :

« Les consonnes ouvertes *b*, *d*, *g*, diffèrent des consonnes sourdes *p*, *t*, *k*, en ce que, pour les premières, la glotte se rétrécit suffisamment, pendant l'ouverture de la bouche, pour pouvoir rendre un son, au moins un petit bruit ou un murmure,

1. Voir le n° 2 de la Revue.

et que, pour les secondes, au contraire, la glotte s'élargit et ne permet pas au son de se produire. »

Cet effort de la glotte que nécessite la bonne émission des consonnes appelées *ouvertes* par Helmoltz explique le retard mis par les jeunes enfants à les prononcer convenablement.

On pourrait dire, si l'on ne craignait d'être trivial, qu'il en est pour eux des contractions glottiques comme des contractions du sphincter : ils ne s'en rendent maîtres qu'à la longue.

ARTICULATIONS

DÉNOMINATION DE L'ARTICULATION		GROUPE 1		DÉNOMINATION DE L'ARTICULATION		GROUPE 2	
		I	I			I	II
d'après les organes qui concourent à sa formation.	d'après son caractère phonétique.	*projetées* ou *lâchées* (La cavité buccale est seule en jeu).	*contenues* L'émission est accompagnée d'un bourdonnement laryngien.	d'après les organes qui concourent à sa formation.	d'après son caractère phonétique.		Consonnes dites *mouillées*
LABIALES	explosive	*p*	*b*	NASALES labiale		*m*	
LABIALES dentales.	sifflante ou soufflée	*f (ph)*	*v*			*n*	*gn* *ñ* des Espagnols
LINGUALES dentales.	explosive	*t*	*d*	LINGUALES palatales		*l*	*ll* *gl* des Italiens *ll* des Espagnols
LINGUALES	gutturale explosive	*c* (k, que)	*g* (gue)	LINGUALES palatales	vibrante	*r*	
LINGUALES palatales	SIFFLANTES à souffle froid	*s* (ç)	*z*				
LINGUALES palatales	SIFFLANTES à souffle chaud	*ch*	*j*				

Ce surcroît de difficulté qu'occasionne l'articulation des éléments *b*, *d*, *g*, *v*, *z*, *j* oblige les professeurs d'articulation a ne les enseigner qu'après ceux de la première colonne : *p*, *f*, *t*, *k*, *s*, *ch*. Le sourd ne pouvant discerner par l'oreille la différence entre des éléments absolument semblables à l'œil, le *p* et le *b*, le *f* et le *v*, on lui fait sentir avec la main les vibrations laryngiennes qui distinguent le *b* du *p*, le *v* du *f*, etc.

La similitude entre les articulations de la deuxième colonne et celles de la première devait fatalement amener des substitu-

tions. Nous allons voir qu'elles sont nombreuses dans l'histoire de notre langue.

Sans parler de la substitution permanente que les Alsaciens[1] opèrent entre es douces et les fortes, disant *predelle* pour *b*re*t*elle, *chicot* pour *g*i*g*ot, etc, etc, nous voyons le *p* se changer en *b* dans le mot français a*b*eille dérivé du latin a*p*icula; Ca*b*le, de câ*p*ulum; dou*b*le, de du*p*lus; ca*b*anne, de ca*p*anna; *g*o*b*elet, de *c*u*p*elletum; vigno*b*le, de vinio*p*ulens. etc., etc.

Le *v* s'est changé en *f* dans les mots *f*ois dérivé de *v*icem, bre*f*, de bre*v*em; cer*f*, de cer*v*um; chéti*f*, de capti*v*us; cle*f*, de cla*v*is; ne*f*, de na*v*is; ner*f*, de ner*v*us; neu*f*, de no*v*em; œu*f*, de o*v*um; ser*f*, de ser*v*um; sui*f*, de se*v*um; vi*f*, de vi*v*um; grie*f*, de gra*v*em; réti*f*, de resti*v*us; poussi*f*, de pulsati*v*us, etc., etc.

Le *d* est devenu *t* dans don*t* dérivé de deun*d*e; souven*t*, de subin*d*e; boî*t*e, de puse*d*a. Inversement, *t* est devenu *d* dans *d*onc dérivé de *t*unc; cou*d*e, de cubi*t*us; en*d*ive, de in*t*ybus; lézard, de lacer*t*us; madrier, de ma*t*eriarius, etc., etc.

k s'est transformé en *gu* dans aigle (aq'la), aigue (aqua), etc.

Nous ne pouvons pas énumérer toutes les substitutions qui se produisent; elles sont trop nombreuses. J'ai voulu seulement vous montrer que les faits historiques venaient à l'appui de l'observation physiologique.

Enfin pour vous prouver que, dans chacune même de ces colonnes, ce n'est pas indifféremment que nous avons placé le *t* avant le *k*, par exemple, le *s* avant le *ch*, le *d* avant *g* et le *z* avant le *j*, il nous suffira de vous rappeler que les tout petits enfants sont plus disposés, avant d'avoir une bonne articulation définitive, à prononcer d'abord *t*outeau pour *c*outeau, *s*ateau pour *ch*âteau, *t*afé pour *c*afé, *t*and? pour *q*uand? *d*ant pour *g*ant, etc, etc.

Malheur aux mères qui se prêtent avec trop de complaisance à ces substitutions et qui parlent comme leur enfant, au lieu de lui donner la véritable prononciation! Celui-ci croit bien dire et garde jusqu'à un âge avancé des défauts qui nécessiteront, pour disparaître, l'intervention d'un professeur d'ortho-

1. H. Balzac (*Les parents pauvres*) met la phrase suivante dans la bouche du baron allemand de Nucingen, s'adressant à son cocher : « Hau crant callot! Fichi pétat ki tord! Çand vrand si ti réchoind zette foidire! » Ce qui signifie, en substituant des consonnes projetées aux consonnes contenues : « Au grand galop! Fichu bêta qui dort! Cent francs si tu rejoins cette voiture! »

phonie. Encore cette intervention ne produira-t-elle pas toujours l'effet désiré.

Passons, maintenant, aux articulations qui figurent dans la troisième colonne : *m*, *n*, *l*, *r*.

m. Est à la fois une labiale et une nasale. C'est pourquoi nous la faisons figurer en face des labiales *p* et *b*, en même temps que nous la rapprochons de la nasale *n*. Elle tient en effet des deux premières, quant à la position des lèvres, et de la dernière quant au timbre. Pour le sourd, qui voit émettre cette articulation sans l'entendre, elle a l'aspect du *p* et du *b*, aussi confond-il souvent ces trois articulations, quand il apprend à lire sur les lèvres. Il ne peut les discerner très exactement qu'en s'assurant par le toucher que l'une est accompagnée de vibrations des ailes du nez (*m*), l'autre, de vibrations laryngiennes (*b*), pendant que la troisième n'exige aucune de ces vibrations.

Pour un aveugle, au contraire, l'articulation *m* est avant tout une nasale.

On trouve, dans l'histoire de notre langue, quelques exemples du changement de *b* en *m*, tels que sa*m*edi, de sa*bb*ati ; mais on voit plus souvent le *m* se changer en *n* : *n*atte (*m*atta), *n*appe (*m*appa), cha*n*ger (ca*m*biare), pri*n*temps (pri*m*'tempus), ro*n*ger (ru*m*'gare), so*n*ge (so*m*nium), etc. On sait que les personnes enrhumées du cerveau tranforment tous les *m* en *b* et disent *b*outon pour *m*outon, *b*ouchoir pour *m*ouchoir. Nous n'avons pas besoin d'expliquer ce phénomène.

n. Si cette articulation est à bon droit appelée nasale, il est vrai de dire qu'elle a aussi une grande analogie avec le *l*. Nous verrons que, dans bien des cas, l'une s'est substituée à l'autre.

Pour l'émission de cette articulation, la langue se porte vers l'arcade dentaire supérieure et s'appuie très exactement de ses bords contre les dents, de manière à empêcher toute sortie de l'air par la bouche. D'un autre côté, le voile du palais s'abaisse vers la base de la langue et toute la colonne d'air en vibration est ainsi dirigée vers les fosses nasales où elle prend le timbre particulier qu'on lui connaît. Elle sort par les narines en communiquant aux ailes du nez des vibrations très sensibles au toucher, phénomène que nous avons signalé tout à l'heure pour le *m* et qui permet au sourd de distinguer le *n* du *l*,

comme il lui a permis de distinguer le *m* du *b* et du *p*.

l. Pour le *l*, en effet, la position de la langue est sensiblement la même que pour le *n*, seulement le voile du palais ne s'abaisse pas, le souffle ne peut s'échapper par le nez : il sort des deux côtés de la bouche, entre les bords latéraux de la langue et les premières molaires, en communiquant à la langue de petites vibrations qui se transmettent aux joues et que l'on perçoit très distinctement en appuyant un doigt contre celles-ci (procédé employé pour enseigner cette articulation aux sourds-muets). Quand le voile du palais manque, qu'il est perforé, ou qu'il est paralysé, l'air trouvant une issue plus facile par les fosses nasales, la prononciation correcte de *l* devient impossible.

On peut en dire autant, d'une manière générale, pour tous les sons ou articulations plus ou moins fermés, dans lesquels la langue ou les lèvres opposent une résistance marquée à la sortie du souffle, tandis que le voile du palais, ne fonctionnant pas ou fonctionnant mal, laisse ce souffle s'échapper par le nez : chacun de ces sons ou articulations prend alors un caractère de nasonnement qui rend incompréhensible — ou à peu près — la parole de la personne affectée de ce trouble des organes[1].

l s'est souvent changée en *n*, par exemple, dans les mots : Mar*n*e, dérivé du vieux français Mar*l*e; *n*iveau, du latin *l*ibella; pè*n*e, du vieux français pes*l*e; que*n*ouille, de co*l*ucla, etc.

La substitution inverse est au moins aussi fréquente : ainsi *n* est devenu *l* dans orphe*l*in, dérivé de orpha*n*inus; Château-Landon, de Castellum-*N*antonis; Bologne, de Bo*n*onia; Roussi*l*lon, de Rusci*n*ionem; entrai*l*les, de intra*n*la; fa*l*ot, du vieux français fa*n*ot, dérivé lui-même du grec φανος; etc. Enfin, *r* a pu, très souvent, être substitué à *l*. Nous allons en voir la raison.

r. A beaucoup d'analogie avec *l*. Mais la vibration assez molle qui se produisait pour celui-ci aux deux côtés de la langue, a lieu, pour le *r*, à l'extrémité de cet organe et plus rapide que ci-devant. Bon nombre de personnes produisent cette articulation avec la luette. On dit que ces personnes *grasseyent*. Le *r* lingual, pur, bien vibrant, est peu commun. Il est très difficile à enseigner aux sourds-muets. Ce qui explique sa place à la fin de notre liste d'articulations.

1. Voir le docteur BELLIER : *Contribution à l'étude de l'Urano-Staphyllo-raphie*. — Thèse pour le doctorat, 1885.

l s'est changé en *r* dans le mot apôt*r*e, dérivé de l'ancien français apost*l*e; chapit*r*e, de capit'*l*um; charte, de cart'*l*a; hu*r*ler, de u*l*are; forte*r*esse, de fort*al*itia; etc.

r, à son tour, s'est changé en *l* dans les mots : autel (alte*r*, dans la *Chanson de Roland*); crib*l*e (crib*r*um), pè*l*erin (pe*r*egrinus), f*l*airer (f*r*agrare), pa*l*efroi (pa*r*afredus), etc. La même substitution est très fréquente chez les sourds-muets, par cette raison que *l* est beaucoup plus facile à émettre que *r*. Aussi, sommes-nous obligés de passer par le premier, avant d'enseigner celui-ci. L'un prépare l'autre.

Pour en finir avec les articulations, il ne nous reste plus qu'à parler du *ill* et du *gn*, que je considère comme composés d'éléments déjà étudiés : **ill** $= l + i$; **gn** $= n + i$. Je n'ignore pas que cette manière de voir est très contestée. Beaucoup de gens, en effet, ne prononcent pas ces articulations de manière à en permettre la décomposition. Seraient-ils les plus nombreux (comme ceux qui donnent le *r* guttural au lieu du *r* lingual), cela ne nous empêcherait pas de dire que le plus grand nombre a tort, ici comme là.

D'ailleurs, en ne prononçant pas ces deux éléments comme ils devraient l'être, le plus grand nombre obéit à ce qu'on a appelé le *principe de la moindre action*, c'est-à-dire au besoin que nous éprouvons tous de diminuer l'effort, pour arriver à une prononciation plus aisée. C'est l'obéissance instinctive à ce principe qui nous porte à abréger les formules, à abréger les mots, à abréger chaque articulation. C'est l'exagération dans l'obéissance à ce principe qui met dans la bouche de nos gavroches un langage si éloigné du bon français qu'il surprend tout d'abord ceux qui n'y ont pas accoutumé leurs oreilles, et qu'il est absolument incompréhensible pour l'étranger qui n'a appris que la langue française de la grammaire[1].

L'étymologie des mots qui renferment l'un de ces deux éléments appuie notre théorie : ailleurs (aliorsum), mouiller (molliare), chatouiller (catulliare), fille (filia), famille (familia), filleul (filiolus), tilleul (tiliolus), meilleur (meliorem), etc. Cigogne (ciconia), rossignol (lusciniola), oignon (unionem), seigneur

1. Ex. : « Kekcekça? » pour : « Qu'est-ce que c'est que ça? » Dans les *Misérables*, de V. Hugo, la *Chanson des Gueux*, de J. Richepin, et la *Muse à Bibi*, d'A. Gill, on trouve de nombreux exemples, pris sur le vif, du langage atrophié, bien que pittoresque, des gavroches.

(seniorem), campagne (campania), montagne (montanea devenu montan*i*a), aragne (aranea, puis aran*i*a), etc., etc.

Ce fait établi, il ne nous en coûte pas de reconnaître qu'il est très pratique d'aller au plus court et de dire *pa-ia-sson*, en négligeant les deux *ll*. On se fait comprendre aussi bien et l'on s'est donné moins de peine.

II. — SONS

« Les cinq voyelles définies par les lettres *a*, *é*, *i*, *o*, *u* — dit M. Gavarret — sont évidemment insuffisantes pour repré-

Voyelles pures (La cavité buccale résonne seule.)	Voyelles nasales (Le voile du palais est abaissé.)
N. B. — L'ouverture de la bouche (ou orifice formé par les lèvres) va en diminuant *dans le sens des flèches.*	
i	. . . (*in*)
[Les commissures des lèvres s'écartent et la langue tend à s'arc-bouter contre les incisives inférieures.]	
é	. . . *èn* [in, eiñ]
[Jeu de la langue comme ci-dessus ; **a** ——→ **eu** ——→ **u** Jeu des lèvres comme ci-dessous.]	*an*, *eun* [un], (un)
[Les commissures des lèvres se rapprochent et l'espace entr la langue et les lèvres augmente.]	
o	. . . *on*
ou	. . . (*oun*)

Rem. 1. — On voit que la voyelle A est le son générateur par excellence ; c'est comme un centre phonétique d'où dérivent les autres voyelles ; c'est d'ailleurs le son le plus facile et le plus naturel ; le jeu de la langue y est nul. « La voyelle A, dit le docteur Chervin, est un centre d'où partent deux séries, l'une ascendante, correspondant au mouvement de retrait des lèvres et aboutissant aux sons aigus ; l'autre descendante, correspondant au mouvement des lèvres en avant et aboutissant aux sons graves. »

Rem. 2. — Les trois nasales entre parenthèses (in), (un), (oun), n'existent pas en français, mais sont usitées dans d'autres langues ; elles ne figurent dans ce tableau que *pour mémoire.*

senter les nuances de la prononciation. Le nombre des voyelles serait, pour ainsi dire, illimité, si l'on voulait tenir compte de toutes ces nuances si multipliées, si variées. »

Aussi ramenons-nous toutes ces nuances à sept types principaux, sans nous occuper de distinguer 2 ou 3 *a*, 2 ou 3 *o*, 2 ou 3 *è*, etc., comme le font — bien inutilement — un certain nombre de traités d'articulation. (*A suivre.*)

NÉCROLOGIE

GUSTAVE HURIOT

Le 17 avril dernier, l'Institution Nationale des Sourdes-Muettes de Bordeaux était en deuil. Son directeur, M. Gustave Huriot, encore à la fleur de l'âge, venait de succomber à une longue et cruelle maladie.

Gustave Huriot était né à Chaumont, dans la Haute-Marne. Sorti en 1857 de l'école forestière de Nancy, il débuta la même année dans l'administration comme attaché au bureau de l'inspecteur des forêts de l'Yonne. Mais, dit un de ses biographes, « son caractère indépendant et les vastes horizons dont son esprit avait besoin pour se mouvoir, ne s'accommodaient guère de cette petite vie calme et monotone de la province. » Huriot donna donc sa démission, et, quittant l'étude des futaies et des baliveaux, il ne fit qu'un saut d'Auxerre à Paris où ses instincts littéraires l'attiraient.

C'est là que nous le retrouvons encore en 1867, l'un des principaux rédacteurs du *Courrier Français*, journal indépendant, fondé par Vermorel, le futur héros de la Commune. L'ex-forestier était jeune, il avait le cœur chaud et la plume un peu vive. Aussi sa polémique ardente lui valut-elle bientôt les attentions du parquet impérial et quelques mois de séjour à Sainte-Pélagie.

En 1869, Huriot rentrait à Auxerre, où M. Lepère, considéré déjà, en ce temps-là, comme le chef du mouvement libéral dans l'Yonne, lui confia la direction du journal *la Liberté*, qu'il venait de fonder. A ce nouveau poste de combat, Huriot se distingua suffisamment, en quelques mois, pour mériter un rang honorable dans la pléiade dite « des démolisseurs de l'Empire. »

L'Empire tombé, la guerre finie, Huriot, qui avait fait son devoir comme soldat, reprend sa plume de journaliste, et, après avoir réussi à se faire élire lui-même au conseil général de l'Yonne, il contribue de tout son pouvoir au succès de la candidature de M. Lepère comme député de ce département. A partir de ce moment-là, Huriot suivit dans ses diverses évolutions la fortune de ce chef de file, près duquel il remplit successivement, à l'Agriculture d'abord et ensuite à l'Intérieur, la mission toujours difficile de chef de cabinet et de directeur du personnel. Pas n'est besoin de dire que, dans ces hautes et délicates fonctions, son intelligence et son activité furent toujours à la hauteur de sa tâche.

Enfin, au mois de décembre 1879, Gustave Huriot, dont la santé était déjà assez ébranlée pour exiger un repos absolu, fut appelé à la direction de l'Institution Nationale des Sourdes-Muettes de Bordeaux. Peu enthousiaste d'abord de sa nouvelle situation qu'il considérait peut-être comme un pis-aller, ou tout au moins comme une sinécure provisoire, le nouveau directeur de l'Institut ne tarda pas à trouver l'œuvre de l'instruction des sourds-muets suffisamment attachante pour en faire le but final de sa vie. Il s'y consacra dès lors tout entier, et c'est là que la mort est venue le surprendre avant l'heure.

Je ne dirai pas, comme on l'a déjà imprimé plusieurs fois depuis quelque

temps, que M. Huriot est le promoteur, l'introducteur de la *méthode orale* à l'Institution de Bordeaux. Tous ceux qui sont au courant de la question savent aussi bien que moi que la méthode orale fonctionnait déjà depuis quelques mois dans cet établissement lorsqu'il fut appelé à le diriger. On n'ignore pas davantage que cette transformation s'était opérée par les soins et sur l'initiative de l'Administration centrale, qui trouva à Bordeaux, il faut bien le dire, un personnel docile, dévoué, exempt de préjugés, admirablement préparé d'ailleurs par une longue pratique de l'articulation, et disposé enfin sans réserve à seconder ses vues.

Je ne dirai pas davantage, après tant d'autres, qu'en appliquant les ressources de son intelligence et de son savoir à l'étude de cet enseignement spécial, « *M. Huriot est arrivé à perfectionner les procédés et à réaliser ainsi par son action personnelle de véritables progrès.* » Ces clichés à effet, dans leur forme banale, font peut-être très bien dans l'article nécrologique d'un journal quelconque; mais, si le grand public, étranger à toutes ces questions, peut les accepter sans réserve et croire, pour me servir d'une expression vulgaire, « que c'est arrivé », il est trop évident que les hommes, qui ont fait de l'enseignement des sourds-muets l'étude de toute leur vie, ne sauraient, sans éprouver quelque surprise, les voir reproduits dans une publication spéciale, qui compte parmi ses collaborateurs des savants et tant de maîtres distingués. C'est en laissant répéter sur tous les tons de la gamme lyrique, sans les rectifier, des affirmations de ce genre, qu'on a souvent dérouté l'opinion et, qui plus est, surpris la bonne foi des esprits les plus éclairés.

M. Huriot ne fut pas un novateur dans le sens habituel du mot. Est-ce à dire qu'il n'eût pas l'intelligence ou le savoir nécessaire pour s'approprier, et peut-être même améliorer, dans les détails, le système en vigueur, s'il avait embrassé cette partie de sa tâche? Loin de moi cette pensée. Nul mieux que ceux qui l'ont vu à l'œuvre ne peut rendre justice à ses brillantes qualités, à la pénétration de son esprit, à l'étendue et à la diversité de ses connaissances, à cette sagacité naturelle enfin, qui lui permettait de s'assimiler avec une extrême facilité ce qui demanderait à d'autres beaucoup d'efforts et de longues études. Mais soit qu'il jugeât inutile, bien à tort, selon moi, d'étudier sur le cadavre, et de s'initier ainsi aux petits secrets du métier, c'est-à-dire à la partie technique de l'enseignement, soit plutôt qu'il eût passé l'âge où l'homme trouve encore assez d'audace et de volonté en lui-même pour s'astreindre à une étude de ce genre, Gustave Huriot crut devoir limiter son initiative à l'examen des questions générales. Plus conforme à ses goûts et à la tournure de son esprit, ce genre de travail avait encore l'attrait de le ramener sans cesse à son rôle administratif qu'il considérait d'ailleurs comme le principal but de sa mission. Administrateur, organisateur, telle fut, en effet, la qualité dominante de M. Huriot. Là est l'œuvre véritablement personnelle qui lui survivra, et c'est par là, peut-on dire encore, qu'il aura exercé une heureuse influence sur l'ensemble des services de l'Institution Nationale.

Mais, hâtons-nous de le dire, ce qui honore encore le plus M. Huriot dans sa trop courte direction, ce qui rendra sa mémoire toujours chère à l'Institution Nationale, c'est le sentiment de confiance et d'affectueuse estime dont il n'a cessé, jusqu'à sa dernière heure, d'entourer tous les membres du corps enseignant.

Sa foi dans l'intelligence, dans l'esprit de dévouement et de sacrifice des Filles de l'Ordre de Nevers prit bientôt les proportions d'un véritable culte. Or, loin de faire mystère d'un pareil sentiment, si peu en harmonie cependant avec ses antécédents et les préventions de la première heure, il osa au contraire l'affirmer partout, et ce, avec une énergie dont pourraient témoigner au besoin ses amis et ses coréligionnaires politiques.

Cet acte de sincérité caractérise à lui tout seul l'homme distingué que l'Institution vient de perdre et dont je m'honore d'avoir été l'amie.

En rendant ici ce dernier hommage à sa mémoire, je sais que je suis l'interprète du corps enseignant tout entier qu'il m'avait appris lui-même à connaître et à apprécier.

V. Nécadas.

INFORMATIONS

Nous recevons la lettre suivante :

Monsieur,

Le choix qui a été fait de l'Institution nationale pour la tenue du Congrès, ne me paraît pas heureux à deux points de vue. D'une part, ce n'est pas un local neutre, et, d'autre part, il est beaucoup trop éloigné du centre de Paris. J'aurais désiré qu'on fît choix soit du local de la Société de Géographie, soit de celui de la Société d'Horticulture (rue de Grenelle), soit d'un local scolaire, soit du Cercle Saint-Simon. Je ne crois pas que les frais seraient considérables. Je vous serai obligé de faire connaître ma réclamation aux lecteurs de la *Revue.*

Recevez, Monsieur, mes salutations empressées,

FÉLIX HÉMENT.

REVUE DES JOURNAUX

L'Eclair. — Nous remercions notre confrère de Belgique du long compte rendu consacré par lui à notre avant-dernier numéro. Son résumé toutefois est émaillé de points d'interrogation et de critiques auxquelles, pour cette fois, nous prenons la liberté de répondre.

Nous avions rapporté, entre autres, la décision suivante prise par le Congrès de Christiania : « les idiots ne seront pas confondus avec les sourds-muets. » l'*Eclair* fait suivre le mot *idiots* d'un point d'interrogation.

Il est malheureusement trop vrai, cher confrère, qu'à l'heure actuelle bon nombre d'idiots trouvent asile dans des écoles de sourds-muets. Et ce n'est pas seulement en Suède et en Norvège que pareil fait se produit. Il y a, parmi les sourds, autant et plus que parmi les entendants des crétins et des idiots. Or, tant que la Belgique, la France, etc... n'auront pas institué pour ces infirmes les *asiles* auxquels ils ont droit, vous verrez fléchir parfois, en leur faveur, les règlements qui leur interdisent l'entrée de nos écoles.

Ailleurs, l'*Eclair*, partisan du système mimique, déclare : « aussi longtemps que *vos belles théories* ne seront pas traduites en *pratique*, nos opinions ne varieront pas ». A cela nous répondrons simplement que la pratique des écoles italiennes, allemandes et autres, ont, plus que toutes les théories, convaincu les nombreux partisans de la méthode orale pure.

L'Eclair manifeste la crainte que les sourds, sortis des écoles où la méthode orale pure est en vigueur, ne puissent communiquer par signes avec leurs frères sourds-muets instruits par un autre système. Que nous voudrions pouvoir partager cette crainte !

Dans un article des *Annales*, résumé par nous, J. Dudley déclare que c'est

faire injure aux sourds que de les appeler sourds-muets. « C'est, dit M. Dudley, les ravaler au rang des brutes. » Sur ce, l'*Eclair* s'étonne que nous ne protestions pas. Nous n'avons pas à apprécier la forme de l'article de J. Dudley, mais nous croyons avec lui qu'il est injuste d'appeler muets des gens qui parlent ou peuvent parler, et que « le mot sourd est seul vrai, scientifique, suffisant. ».

« La *Revue*, avoue ingénûment, dit encore l'*Eclair*, à propos d'un article bibliographique, que le langage mimique suffirait *presque* aussi complètement que la parole à l'expression des idées les plus variées. » Sans vouloir rechercher dans quel cas et jusqu'à quel point la phrase de notre collaborateur pourrait être appliquée au langage des signes, nous nous permettrons de rappeler que sa forme, son esprit, sa syntaxe, plus encore que son manque de clarté et son insuffisance, font de la mimique le plus dangereux des moyens d'enseignement.

Enfin, notre confrère reproche à notre correspondant *de Minimis* d'abuser des citations latines, et au frère F. M. B. de Saint-Gabriel d'avoir introduit le mot *nouvelle* dans le livre qu'il a publié sur la méthode d'articulation.

Un mot pour clore ce débat, et en éviter de semblables à l'avenir.

On a pu lire dans le premier numéro de la *Revue* : « *Comme dans un Congrès, toutes les écoles y seront représentées, toutes les opinions s'y feront jour.* »

Nous saisissons cette occasion de renouveler cette déclaration qui nous permettra à l'avenir de faire connaître au besoin à nos collaborateurs les appréciations dont ils auront été l'objet, tout en nous dispensant d'y répondre.

Organ. — Dans son numéro de mai, l'*Organ* annonce à ses lecteurs l'apparition de la *Revue internationale,* et fait remarquer que notre journal ne compte pas moins de trente-sept collaborateurs connus, parmi lesquels se trouvent plusieurs Allemands. Nous remercions notre confrère, et nous espérons que nos collaborateurs d'outre-Rhin deviendront plus nombreux encore.

Dans le même numéro, le docteur Manheimer, et après lui Weisweiler, insistent sur l'importance du toucher dans l'étude de l'articulation. Cette insistance n'est point pour nous déplaire, après les articles qu'un de nos collaborateurs a publiés sur la même question.

A propos d'une petite brochure sur : *La lecture sur les lèvres*, publiée par notre collaborateur *M. Dupont*, *l'Organ* dit... « L'auteur montre l'avantage de la lecture sur les lèvres pour les personnes devenues sourdes à un âge assez avancé, et fait connaître les résultats heureux tirés de sa propre expérience..... Cette publication est en France à sa vraie place... il y a dans le public beaucoup d'hésitations, de préventions, de préjugés à vaincre. »

Parlant de l'ouvrage du même auteur intitulé l'*Institution nationale au Congrès de Paris*, l'*Organ* dit : « M. Dupont, élève de M. l'abbé Tarra de Milan, et professeur à l'Institution de Paris, nous offre, dans son excellente brochure, un portrait vivant et fidèle des débats et des actes du Congrès de Paris.

Annales américaines (avril 1885.) A signaler un article de Miss Moffat sur la voix, les sons, le langage — et un excellent travail de M. J. Gordon, professeur à Washington, sur les méthodes d'enseignement dont nous regrettons de ne pouvoir donner en entier les importantes conclusions.

BIBLIOGRAPHIE

L'abondance des matières nous oblige à remettre au prochain numéro l'analyse des livres nouveaux.

Signalons toutefois l'apparition de deux nouvelles feuilles :

1° *Tidskrift för Döfstumskolan;* rédacteur : Fredrik Nordin, Stockholm.

2° *Revue bibliographique* internationale de l'éducation des sourds-muets

et des sciences qui s'y rattachent, publiée sous la direction de M. *Bélanger*, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, avec la collaboration de M. le docteur *Alings*, directeur de l'Institution des sourds-muets de Groningue. *La Revue bibliographique* paraîtra tous les deux mois : le numéro comprend une feuille petit in-8°. Abonnement : France, 6 numéros, 3 fr.; Etranger, 3 fr. 50.

Nous sommes heureux de constater, qu'à notre exemple, chacun cherche à « *contribuer à l'amélioration du sort des sourds-muets, en apportant sa pierre à l'œuvre commune.* ».

AVIS DIVERS

Pour répondre aux demandes répétées qui nous sont faites, nous prions instamment les auteurs d'ouvrages sur l'enseignement des sourds-muets de vouloir bien en déposer un certain nombre d'exemplaires au bureau de la *Revue.*

Nous rappelons à nos correspondants étrangers, qui ne peuvent prendre part aux travaux du Congrès national des instituteurs de sourds-muets, qui s'ouvrira à Paris le 4 août prochain, qu'ils ont, dans la *Revue*, un moyen de faire connaître leur sentiment sur les questions soumises aux délibérations des instituteurs français. (Voir le programme dans le n° 1 de la *Revue,* page 17.)

Prière d'adresser les manuscrits avant le 10 juillet.

Les auteurs qui auraient l'intention de faire exécuter un tirage à part de leurs travaux voudront bien en prévenir l'éditeur-gérant en envoyant leur manuscrit. La composition sera mise de côté.

VIENT DE PARAITRE

Chez E. Giraud et Cie, 18, rue Drouot : *Les Propos du Docteur*, médecine sociale et hygiène générale à l'usage des gens du monde, par le Dr E. Monin.

Dans ce volume in-18, de 330 pages, où sont traitées les questions vitales les plus palpitantes, le lecteur retrouvera les qualités d'exposition méthodique et lucide qui caractérisent le brillant chroniqueur du *Gil Blas.*

POUR PARAITRE LE 30 JUIN

Revue internationale de l'électricité et de ses applications.

Premier numéro, gr. in-8°, 5 feuilles, Georges Carré, *éditeur,* 112, *boulevard Saint-Germain.*

57496. — PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT.

Supplément au N° 4 de la Revue internationale
de l'Enseignement des Sourds-Muets.

ALLOCUTION

ADRESSÉE A MONSEIGNEUR BÉCEL, ÉVÊQUE DE VANNES,

LE JOUR DE LA PREMIÈRE COMMUNION ET DE LA CONFIRMATION DES SOURDES-PARLANTES DE L'ÉCOLE DE LA CHARTREUSE D'AURAY (MORBIHAN)

PAR

M. l'Abbé I. BOUCHET, Aumônier.

Monseigneur,

L'infortune trouve toujours accès près de Votre Grandeur. Et si nos enfants vous sont si chères, c'est que, restant sourdes, bien que devenues parlantes, elles gardent ce cachet de l'infortune qui les distingue et les consacre à vos yeux. Aussi aimez-vous à les honorer d'une affection spéciale et toute paternelle; suivant en cela l'exemple de Jésus qui passa en faisant le bien et laissa, un jour, tomber de ses lèvres divines cette douce et adorable parole : *Laissez approcher de moi les enfants;* puis ces autres plus terribles que la foudre : *Malheur à ceux qui les scandalisent.* — Tous les petits enfants sont chers à son Cœur Sacré, tous ils attirent son divin et bienveillant regard, mais son amour est plus vif pour de pauvres enfants si profondément marqués du sceau de la souffrance.

II

Monseigneur, la parole est un des plus beaux présents de Dieu, si ce n'est pas le plus beau. Dans la création visible, la parole, véhicule naturel des pensées de notre intelligence, distingue l'homme de tous les autres êtres animés. Eux, ils émettent des sons, poussent des cris, modulent des airs plus ou moins harmonieux, ils ne parlent pas. Seul l'homme est doué de la parole. Et ces enfants, hélas! étaient privés de cette noble faculté qui nous élève si haut dans la création. Heureusement, l'art nous est venu en aide, et nous pouvons rendre la parole aux muets. Mais ce beau présent, la parole, Dieu entend que l'homme, roi de la création, en fasse hommage à son auteur, pour entretenir avec lui des rapports qui doivent unir la créature au Créateur. — C'est bien ce que font ces enfants. Je vais le prouver par des faits.

III

Mais, auparavant, qu'il me soit permis de m'écrier : Quelle belle fête que celle de nos enfants! Avant tout, Monseigneur, votre présence en rehausse singulièrement l'éclat, et votre empressement à répondre à notre invitation nous oblige à une plus grande reconnaissance; puis, les parents, heureux de voir briller en leurs petites filles comme une auréole de sainteté naïve qui séduit le Cœur de Jésus.

La parole de ces communiantes, leur maintien respectueux, leur démarche pieuse, leurs blanches parures, leurs couronnes d'innocence, leurs longs voiles qui les enveloppent de modestie, leurs cierges à la main,

et leurs chapelets au bras, tout ce spectacle religieux que regardent avec amour et le ciel et la terre, révèle à ces bienheureux parents qu'une merveilleuse transformation s'est opérée en elles. — Rien ne manque à cette fête de famille à laquelle sont venus prendre part :

Notre cher Père, supérieur de nos deux Congrégations, — la Bonne Mère générale de la Sagesse; — de vénérables prêtres des paroisses voisines; de respectables aumôniers et chapelains; — ces MM. de Sainte-Anne, habiles précepteurs de la jeunesse; et toutes les maîtresses de la Chartreuse, (ayant été à la peine, c'est justice qu'elles soient au triomphe) et les deux PP. missionnaires, témoins journaliers des difficultés insurmontables, qui pourtant ont été surmontées! des obstacles infranchissables qui pourtant ont été franchis! — De quoi n'est pas capable l'amour d'une mère! et, ici, chaque éducatrice a des entrailles de mère pour ses chères élèves. Je ne puis m'empêcher de le redire : Oh! quelle belle fête de famille que cette Première Communion et cette Confirmation de nos sourdes-muettes! je dis mal, de nos sourdes-parlantes!!

IV

Des deux afflictions — surdité, mutité — dont le poids pesait lourdement sur elles et les éloignait du commerce ordinaire de la vie, la mutité a disparu et les graves inconvénients de la surdité sont étonnamment atténués, car si ces enfants n'entendent pas nos paroles, elles les voient pour ainsi dire sur nos lèvres; et, Dieu merci, elles s'expriment assez intelligiblement, du moins pour leurs parents et leurs amis.

Plusieurs même dirigent leur voix dans une certaine mesure. Elles sentent leur propre parole. On dirait qu'elles s'entendent. Quand elles étudient leurs leçons tout haut, elles savent si elles ont parlé juste : et, si elles ont parlé faux, elles se reprennent d'elles-mêmes. Elles parviennent à élever et à baisser le ton à volonté; non sans peine, mais elles y parviennent.

Un jour que je les confessais, une, par inadvertance, parla très fort, à haute et trop intelligible voix. Des personnes placées près du confessionnal auraient pu facilement l'entendre. Je me suis borné à dire : *Parlez bas*. Ces deux mots ont suffi pour lui faire baisser le ton et prendre ce qu'on peut appeler le ton du confessionnal, le ton discret des confidences.

Les vibrations qu'elles ressentent, et dont elles se rendent compte mieux que nous, les avertissent et les guident. Elles réfléchissent sur l'intensité des sons de leur voix qu'elles règlent sur le diapason de ces vibrations internes.

V

Cependant, presque toujours, chez le sourd-muet devenu parlant, il reste quelque chose de défectueux qui fera dire par ceux qui l'entendront ce qu'on disait à Saint Pierre : *Ton parler te fait reconnaître*. Aussi je me crois obligé de dire : Lorsque vous entendez des muets, instruits par la méthode orale, et qui parlent réellement, pour les comprendre parfaitement, il faut d'ordinaire y mettre une certaine bonne volonté, se bien garder de les écouter avec un esprit critique, pas même avec indifférence : on doit se faire bienveillant, indulgent, pas du tout exigeant. Autrement leur langage, qui sonnera toujours l'étranger, fatiguerait. Car, malgré l'excellence de la méthode, malgré les soins les plus assidus et le dévouement le plus généreux, on ne réussit pas avec tous au même degré.

Souvent il faut savoir se contenter de peu. Si un oculiste, fût-il habile, ne peut rendre les deux yeux à un aveugle, il se trouve très heureux de lui rendre au moins un œil. Mieux vaut un borgne qu'un aveugle. De même, si défectueuse que soit la parole, elle est préférable à la mutité complète.

Mieux vaut un muet qui parle mal qu'un sourd-muet qui ne parle pas

du tout. Pourtant, à l'aide de la méthode orale pure, nous réussissons avec tous de manière à ce que le père et la mère, qui aiment tant, et même les frères, les sœurs et les amis peuvent les comprendre.

Pour écouter les muets qui parlent, prenez donc des oreilles de père, prenez des oreilles de mère, prenez leur cœur, et, pour sûr, vous ne tarderez pas à entendre nos muets qui parlent; vous les comprendrez après quelques jours de conversation, et ils vous comprendront; car ils étudieront le jeu de vos lèvres, vous étudierez leur tonalité, leur accentuation, et, dès que vous y serez faits, et qu'ils seront faits à vous — ce qui ne sera pas long — vous verrez avec satisfaction et bonheur s'établir entre vous et eux un courant d'idées, un délicieux échange des sentiments les plus intimes, parfois d'une délicatesse exquise; vous allez juger de ces délicatesses par certains traits, honorables pour ces enfants qui sont là sous vos yeux.

VI

Par bonheur, en ce moment, je n'ai affaire qu'à un public plus que bienveillant. Et, sans autre préambule, j'ose dire, en présentant ce petit groupe d'enfants : La grâce d'En Haut est descendue dans leur âme. Comme une douce rosée matinale, elle a fécondé ces petites créatures du bon Dieu, et cette rosée du ciel est tombée sous forme de paroles dites, non à leurs oreilles, mais sous leurs yeux, et lues par elles sur nos lèvres, puis répétées par leurs propres bouches. Leur langue et leurs lèvres, d'abord engourdies, inertes, comme atrophiées, et rebelles par suite d'inaction; ensuite peu à peu balbutiantes et finalement assouplies et disciplinées par de fréquents exercices qu'on leur a fait répéter à satiété, ont fini par parler la parole.

VII

Monseigneur, au lieu de nous attarder à des considérations théoriques et philosophiques sur l'art de démutiser, jugeons l'arbre par ses fruits, courons droit aux résultats, résultats positifs, de nature à nous édifier, à nous encourager, à nous dédommager de nos peines, en attendant la récompense du Ciel. — Les instructions religieuses, goutte à goutte, gouttelette à gouttelette, ont pénétré ces âmes qui se sont épanouies aux rayons du Soleil éternel, du Verbe de Dieu : et nos enseignements ont été recueillis précieusement, non par les oreilles — elles restent fermées à tout bruit de paroles, — mais par des yeux attentifs qui boivent avidement la parole divine s'échappant de nos lèvres, et la reçoivent comme une terre bien remuée et soigneusement préparée boit la pluie du ciel.

Pour me servir d'une autre figure biblique, je dirai : le flambeau de la parole a projeté ses rayons lumineux dans des intelligences où il faisait nuit : il en a dissipé les ténèbres épaisses. Ce matin, le Verbe qui éclaire tout homme venant en ce monde, la Parole éternelle faite homme, le Verbe fait chair, caché dans l'Hostie pour se donner à chacun de nous, est venu sanctifier et diviniser ces enfants par la Communion.

Je suis, Monseigneur, au comble de mes vœux, en pensant que la puissance du Père Eternel a d'abord créé ces enfants, puis la Sagesse du Fils est descendue dans leurs cœurs, enfin l'amour du Saint-Esprit que vous allez leur communiquer par la Confirmation va entrer de plain-pied dans ces chères petites créatures devenues grandes et sublimes : ne sont-elles pas transportées dans le monde surnaturel de la grâce?

Ainsi, en ce jour, le bonheur dans l'âme, je puis chanter mon joyeux *Nunc dimittis,* comme le vieux prophète Siméon, car j'ai vu le salut d'Israël dans ces temples vivants.

Si j'en avais le loisir, je ferais un émouvant récit des nombreux épisodes qui sont comme autant d'étapes dans la Genèse de la *démutisation* de ces enfants et de la formation de leur esprit chrétien et pieux. Pour éviter trop de longueurs, bornons-nous à quelques-uns.

VIII

Promenade à Sainte-Anne.

En février 1881, quelques mois après avoir suivi la méthode orale, nos enfants vont se promener à *Sainte-Anne.* Or, tout le long du chemin, elles accourent près de leurs maîtresses, pour leur dire triomphalement les noms de ce qu'elles voient, noms appris à l'école : *eau, poteau, château, cascade,* (décorant de ce nom une petite chute d'eau qui ne ressemble que faiblement à une cascade) *côte, femme, homme,* etc... On les voit désigner fièrement du doigt, et avec une grande satisfaction, les objets qu'elles nomment.

Leur joie éclate plus vive encore lorsque la statue colossale et dorée de Sainte Anne, placée sur la tour de la Basilique, attire leurs regards. Toutes de s'écrier alors : *Anne! Anne! Anne!* quelle belle et bonne classe en plein air, abritée par la coupole du ciel, au milieu des ébats d'une promenade ! C'était bien là par excellence la *méthode d'intuition,* une étude de choses, mode d'enseignement si vanté de nos jours, et que recommandait tant Fénelon. Cette classe de circonstance valait bien celles qui se font à l'école méthodiquement. Elle fut parfaitement du goût de notre petite troupe remuante, qui s'instruisait en papillonnant. Aussi fut-elle profitable : dès le lendemain matin, c'était à qui écrirait sur les tableaux de la classe et répèterait verbalement les noms des choses vues la veille ; on avait soin d'y ajouter les nouveaux mots, appris en courant, en folâtrant. Nos étudiantes avaient une ardeur de soldats au milieu d'une bataille. Ou plutôt vous eussiez dit autant d'abeilles bourdonnantes et laborieuses qui, après avoir voltigé de fleur en fleur, apportent à la ruche le butin de leurs courses vagabondes.

Ces progrès constatés étaient le fruit de quatre mois d'un rude labeur, fruit suave et délicieux ; c'était un pieux encouragement qui venait fort à propos soutenir et augmenter l'énergie des professeurs. Cette heureuse promenade fut une grande joie pour les mères de ces enfants. Oui, les *mères :* quel autre nom donner à des professeurs si dévoués !

Les craintes, les peines, les angoisses des commencements sont oubliées. Nos élèves, à peine entrées dans la Basilique, reconnaissent encore Sainte Anne, en voyant la statue qui se dresse derrière les reliques de l'aïeule de Jésus. Alors, toutes se mettent à faire une neuvaine d'un nouveau genre. Sous la direction de leurs maîtresses, ces enfants, pieusement attentives, les mains jointes, les yeux fixés sur Sainte Anne, répètent neuf fois de suite le nom si cher aux Bretons : *Anne! Anne!* Voilà leur neuvaine. Répétition du même mot. Elles n'y trouvaient rien de monotone, rien de fatigant. Elles sont si heureuses de le redire. Aussi bien, à cette époque, leur vocabulaire était très restreint : une page eût suffi pour le contenir en entier. Et le mot *Sainte* n'y aurait pas figuré, il était alors trop difficile pour elles. Mais du peu qu'elles savent elles tirent le meilleur profit, en le sanctifiant par la prière.

L'émotion gagne le cœur des pèlerins témoins auriculaires de cette prière. Tous comprennent que ces muettes qui parlent sont entendues là-haut de Sainte Anne. Les voix de nos petites muettes, qui prient dans sa basilique, ont dû lui rappeler au ciel une voix bien autrement douce et touchante : celle de sa petite Marie, alors que sur la terre elle la berçait sur ses genoux et l'entendait bégayer et répéter avec amour son nom : *Anne.* Ce nom, le sien, prononcé par Celle qui plus tard sera la Mère du Sauveur. Ce nom, ah ! Sainte Anne, comme il faisait épanouir le sourire sur vos lèvres maternelles !

« Bonne Mère Sainte Anne, n'êtes-vous pas aussi la mère de ces enfants? Ne les avons-nous pas mises sous votre protection? Sainte Anne, Sainte Anne, priez, priez pour vos enfants. »

IX

Leur premier Chemin de Croix.

Le premier Chemin de Croix fait par nos enfants forme le pendant à cette neuvaine. Un vendredi saint, la chère sœur voulut faire parcourir à ses petites sourdes-parlantes le Chemin de la Croix.

Comment faire? Il ne faut pas de signes, les signes sont écartés systématiquement, proscrits inexorablement, et nous ne savons encore que quelques mots, nous ne pouvons pas même dire : Jésus! Rassurons-nous; un cœur que brûle l'amour divin est ingénieux. La chère Sœur emmène donc ses enfants à l'église; prie intérieurement Notre-Seigneur de suppléer à son impuissance, elle le conjure de se révéler lui-même à ces chères petites âmes. Sous la conduite de la maîtresse, ces enfants dociles marchent et s'arrêtent de station en station. Elles ont les mains jointes pieusement, les regards fixés sur la station reproduite par un tableau surmonté d'une croix. Il semble que déjà des sentiments de compassion s'emparent de leurs âmes. Alors la maîtresse leur dit lentement et très distinctement : *Soyez sages. Ne soyez pas méchantes. Jésus est bon.* Elles comprennent cette phrase. Après cela on leur montre un Christ, on le baise avec piété. Puis, tour à tour, toutes le baisent, ce qui se répète quatorze fois.

Vers la fin du Chemin de la Croix, elles sont émues et quelques-unes ne se contentent pas de baiser le Christ une fois, elles pressent de leurs petites lèvres chacune des cinq plaies, avec un air de componction bien marqué.

Depuis ce moment, baiser le Christ est pour elles un bonheur!

X

Jésus-Marie-Joseph.

Dans les premiers jours de mai, nous attaquions un nouvel élément, la voyelle *u*.

Depuis longtemps nous l'attendions avec une sainte impatience, car notre désir le plus ardent était de faire prononcer et adorer par nos enfants le saint nom de Jésus. Jésus, qui ce matin, dans sa visite eucharistique, les a inondées de ses faveurs. Or, tant qu'elles ne pouvaient pas émettre le son *u*, impossible de dire : Jésus.

Mais les voilà en mesure de prononcer ce nom adorable. Aussitôt leurs lèvres enfantines s'entr'ouvrent et prononcent nettement : *Jésus! Jésus!* Nous sommes sauvés! car c'est ce nom, et le seul qui nous ouvre le Ciel!

Hélas! hélas! ce mot sacré *Jésus*, ne dit encore rien à leur esprit, rien à leur cœur, puisqu'elles ignorent que ce nom, au bruit duquel tout genou fléchit au Ciel, et sur la terre, et jusque dans les enfers, est un nom adorable : celui du Sauveur des hommes.

Quand toutes peuvent le dire intelligiblement, la chère Sœur range ses élèves devant le tableau noir et écrit en gros caractères JÉSUS. Elle dit ensuite : « *A genoux!* » Puis, rapprochant son *Christ* du mot JÉSUS, elle fait articuler ce nom divin. Et toutes, en inclinant la tête, répètent à l'envi : *Jésus! Jésus!* A partir de ce jour, quand elles baisent le Christ, elles ne manquent jamais de dire *Jésus.*

Ici toute réflexion serait déplacée... Silence donc!... Chaque cœur comprendra, sentira mieux que nous ne saurions le dire, nos saintes émotions, nos douces joies occasionnées par cette ravissante scène pédagogique, qui produit un des premiers jets de la piété que nous nous efforçons de faire germer dans ces jeunes âmes.

Le nom de Jésus appelle tout naturellement le nom de Marie, sa Mère. Après le nom de Jésus, Marie! Est-il un plus beau nom!

Il ne tarda pas à sortir des lèvres de nos sourdes-parlantes.

Oh! comme leurs anges, qui voient la face de Dieu, durent se réjouir avec nous et tressaillir d'amour en entendant le nom de leur auguste Reine prononcé par ces langues jadis muettes!

Elles disaient déjà le nom de *Joseph*. Les voilà donc en possession des trois noms de la Trinité de la terre : JÉSUS! MARIE! JOSEPH! — Dès lors, ce sera notre prière du matin, notre prière du soir, notre prière à la Messe, notre prière partout. Prière universelle.

Ici, emporté par un sentiment de reconnaissance, je ne puis résister au plaisir, je devrais dire au devoir, de rappeler un touchant souvenir qui se rattache intimement à cette *prière universelle* de mes muettes qui parlent.

Ce trait m'est personnel. Vous me le pardonnerez, Monseigneur, en pensant qu'il fait honneur à ces sourdes-parlantes, et que c'est grâce à elles que je vis encore, jouissant, malgré mes soixante-seize ans, d'une assez bonne santé.

Un jour, donc, ma vie fut en danger; j'eus à subir une opération très douloureuse au dessous de l'oreille. Tout le monde disait : « Il n'en réchappera pas! » Or, pendant que sous le couteau du chirurgien, qui faisait dans ma chair une profonde entaille, je perdais mon sang à grands flots, et que la vie allait s'échapper par cette blessure, des voix et des cœurs innocents criaient vers le Ciel. Mes sourdes-parlantes réunies dans la chapelle, priaient pour ma conservation, en répétant à haute voix tout ce qu'elles savaient de prières : *Jésus! Marie! Joseph!* De temps en temps elles regardaient leurs maîtresses, et, les voyant prier et pleurer, elles répétaient encore plus fort : « Jésus! Marie! Joseph! »

Pendant une heure entière elles ne cessent de prier ainsi.

Jésus, Marie, Joseph ont écouté leurs prières et sauvé le père de ces enfants. Mon Dieu soyez mille et mille fois remercié!

Monseigneur, par ces quelques mots sur la piété de nos enfants, j'ai voulu intéresser. Peut-être est-ce une illusion. Le moi, toujours si haïssable, habituellement gâte tout. Mais un père se plaît à louer ses enfants, et, dans ma bouche, ce n'est pas une louange banale, c'est plutôt acte de reconnaissance.

Autre excuse, je parle devant les pères et mères de ces jeunes communiantes. De plus elles comptent dans cette enceinte autant d'amis qu'elles ont d'auditeurs et de témoins. Et ce qui est à la louange de ces enfants ne peut manquer d'intéresser.

XI

Dieu.

Et le nom adorable de Dieu? Quand viendra-t-il? — Voici le moment. — Le procédé pédagogique est le même que pour le nom de Jésus. C'est à peu de chose près la répétition de la scène précédente. Après avoir prononcé, puis, écrit, ce nom adorable DIEU, l'institutrice qui démutise nos enfants lève en leur présence ses regards vers le ciel, et dit avec de grandes démonstrations de foi et de piété : *Si vous êtes sages vous irez au Ciel. Vous verrez* DIEU. DIEU *est beau! beau!* Dieu est écrit mieux que les autres mots et d'une manière plus saillante. Chacune des expressions de cette formule est scandée et fortement accentuée, surtout le nom adorable de DIEU. Nos enfants semblent en saisir le sens. Leurs yeux brillent comme des éclairs, comme de petits diamants. On y lit la joie, l'amour, l'adoration. Et leurs voix répètent : DIEU EST BEAU!

Dans cette phrase qu'elles articulent, nous voyons poindre l'idée de Dieu dans leur esprit. C'est le moment psychologique où la faculté surnaturelle se met en action pour connaître et aimer Dieu. Assister à ce réveil de l'intelligence chrétienne, c'est un bonheur! Nous sentons que Dieu se mêle à notre œuvre de démutisation.

Seigneur soyez remercié ! Et que, par les muettes qui parlent, votre saint nom, mon Dieu, soit à jamais béni !

XII

Les paroles du Signe de la Croix.

Quelques semaines plus tard, à la fête de la Sainte-Trinité — heureuse coïncidence — elles peuvent joindre au signe de la Croix les paroles correspondantes : *Au nom du Père, et du Fils, et du Saint-Esprit, Ainsi soit-il.*

Notre retard à leur apprendre les paroles du signe de Croix venait de ce que nous étions arrêtés par le son *ain* qu'elles ne pouvaient pas encore émettre : impossible dès lors d'articuler ces mots *Saint*-Esprit, *Ainsi*-soit-il ; mots dans lesquels entre la syllabe *ain : Saint, ainsi.*

Maintenant, réjouissons-nous, elles sont armées complètement du Signe des chrétiens. Elles pouvaient le faire, il est vrai, mais sans rien dire : actuellement elles le font et le disent tout haut. Avant et après toutes les prières, avant et après tous les repas, avant et après leur travail, etc. : Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit. Ainsi soit-il.

(Ici, le P. Bouchet se tourne vers les sourdes-parlantes et leur dit très distinctement :

« Mes enfants, encore quelques minutes et Monseigneur va tracer sur vos fronts le signe de la Croix, pour vous apprendre à ne pas rougir de votre foi : Eh bien ! faites en ce moment un acte de foi ; afin de vous préparer à bien recevoir le Saint-Esprit. Pour cela, faites le Signe de la Croix, toutes ensemble, et à haute et intelligible voix. *Levez-vous.* »

A ces mots « *levez-vous* », toutes se lèvent et disent très intelligiblement : *Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit, Ainsi soit-il !* Mouvement de stupéfaction dans tout l'auditoire. C'était la première fois, à la Chartreuse, qu'on entendait parler des muets le jour de leur première communion. Et je dois dire ici que personne n'avait exercé les enfants à cette petite manœuvre.)

Monseigneur, rien de plus simple, rien de plus facile, semble-t-il, que de faire apprendre les paroles du Signe de la Croix ! Pourtant, Monseigneur, nous avons passé bien des heures, avant de pouvoir leur apprendre à toutes le Signe de la Croix accompagné des paroles correspondantes.

Oh ! quelle patience n'a-t-il pas fallu et aux professeurs et aux élèves !

XIII

Leur piété envers l'Eucharistie.

Les quelques faits qui suivent ont trait à l'Eucharistie. Aussi offrent-ils un intérêt plus palpitant d'actualité.

Peu de jours avant la Fête-Dieu, nos enfants voient qu'on prépare un reposoir. L'une d'elles s'écrie spontanément : *Hostie ! Hostie.* Notons qu'elle n'était encore que dans la première année de son instruction. Une autre fois, passant près de la Chapelle, nous entendîmes ces mots : *Hostie, j'aime !*

Monseigneur, ce sont là, chez nos sourdes-parlantes, autant d'actes d'amour. Et ces actes d'amour, sortis du cœur, encore plus que des lèvres, ont aujourd'hui leur récompense. Ces enfants ne viennent-elles pas de recevoir *l'Hostie qu'elles aiment ; Jésus, l'objet de leur ardent amour !*

Dernièrement, une des maîtresses, malade, était obligée de garder la chambre. Une de ses meilleures élèves, qui se préparait à sa première communion, lui dit en la regardant avec une affection toute filiale : « Ma Chère Sœur, vous êtes malade, vous ne venez plus à la messe. — Hélas !

non, je ne peux plus aller à la messe. Voilà déjà six jours que je n'ai pu communier! » Alors l'enfant tourne vers la chapelle son regard attristé, et de sa voix la plus douce articule nettement ces paroles pieuses : « Oh! ma Chère Sœur, Jésus viendra dans votre cœur par la communion spirituelle. » La chère sœur n'y tient plus. Bonne mère, elle pleure de joie et de bonheur en voyant sa chère petite fille animée de si beaux sentiments.

Qu'il est donc délicieux d'admirer ici les opérations de la grâce dans les âmes de nos sourdes-muettes devenues parlantes! Et les éducatrices dévouées de nos enfants peuvent s'écrier : « Merci, ô mon Jésus, de nous avoir choisies pour instruments des admirables faveurs que vous versez en ces jeunes âmes. »

Quand, pour la première fois, on les conduit en vacances, plusieurs étant en wagon, aperçoivent des églises; et du plus loin qu'elles les aperçoivent, elles répètent ce cri d'une âme naturellement pieuse : *Hostie, Amour, Amour, à Jésus!* Si les pères de nos élèves pleurent comme des enfants en les embrassant, et lorsqu'ils entendent leurs petites filles dire : *Bonjour papa, je vous aime beaucoup!* Si les mères sont folles de joie en les revoyant, surtout en les entendant répéter: *Bonjour maman, je vous aime beaucoup, beaucoup!* Croyez bien, monseigneur, que nous prenons notre large part dans ces joies de famille.

Les voix de nos enfants, malgré leurs défectuosités, sont plus agréables et plus harmonieuses à nos oreilles que l'harmonie du plus harmonieux des concerts.

Plus qu'un mot.

XIV

La pierre des sourds-muets à l'église du Sacré-Cœur.

Naguère, on posait à l'église du vœu national une pierre offerte par les sourds-muets ; pierre acquise au prix de privations et de sacrifices, car la plupart de ceux qui ont donné, étant pauvres, offraient l'obole de la veuve.

Monseigneur, nos enfants, elles aussi, ont leur pierre à Montmartre, dans l'église du Sacré-Cœur. J'ai envoyé en leur nom l'obole du pauvre qui plaît tant au Sacré-Cœur de Jésus.

Et un jour, j'en ai la douce et ferme espérance, elles entreront dans la structure vivante du temple de la Jérusalem céleste. Elles en formeront une des pierres précieuses qui proclamera éternellement leur amour pour le Sacré-Cœur de Jésus.

XV

Monseigneur, veuillez, nous vous en prions, bénir ces enfants et leurs aînées, les *signifiantes.* — J'appelle de ce nom les sourdes-muettes instruites par la méthode des signes et qui restent muettes.

Bénissez aussi leurs plus jeunes compagnes, qui les suivront dans la voie ouverte devant elle et seront instruites par la parole.

Bénissez les pères et mères, et les amis de cette petite population à part.

Bénissez tous ceux qui s'intéressent à elle, spécialement les Filles de la Sagesse qui se dévouent pour elle.

Bénissez enfin les missionnaires chargés de l'instruction religieuse, instruction la plus importante partout, et principalement quand il s'agit de sourds-muets.

I. Bouchet.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 57496.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 5. Août 1885.

LA NOUVELLE ORGANISATION

DES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS EN NORVÈGE

Sélection des élèves.

L'instruction obligatoire des enfants sourds-muets, aveugles et idiots a été introduite dans le royaume de Norvège par la loi du 8 juin 1881.

Cette loi est entrée en vigueur pour les sourds-muets depuis le 1er juillet 1883 et pour les aveugles depuis le 1er juillet 1885. Quant aux idiots, les écoles existantes ne suffisent pas à recevoir tous ceux qui sont en âge de les fréquenter.

Les sourds-muets sont astreints à la fréquentation de l'école depuis leur 7e année révolue jusqu'à leur 17e.

Dans certains cas, cette obligation peut être étendue jusqu'à la fin de la 19e année.

Les écoles peuvent être de trois espèces, d'après la loi, savoir :

Écoles appartenant à l'État.

Écoles appartenant à la commune.

Écoles privées.

Jusqu'ici une seule des sept écoles de sourds-muets appartient à l'État. Les autres sont des institutions privées.

L'État doit supporter les frais de l'enseignement, l'instruction étant gratuite pour tous les enfants tenus de fréquenter l'école. D'autre part, les établissements privés qui entreprennent d'instruire les enfants en concurrence avec l'enseignement officiel, sont soumis à l'inspection de l'État. Leurs règlements, l'installation de leurs classes, les traitements du directeur et des professeurs, etc. etc., doivent être approuvés par le ministère de l'instruction publique à Christiania.

Les écoles sont inspectées par des comités locaux composés

de trois membres, dont un doit faire partie de l'enseignement public. Les deux autres membres sont habituellement un médecin et un prêtre.

Dans chaque arrondissement, on doit dresser des tableaux indiquant les sourds-muets en âge de fréquenter l'école.

Les frais de déplacement des écoliers pauvres, leur habillement et leur entretien sont payés par les autorités locales. L'approbation et l'inspection de l'Etat ne sont pas exigées pour ces dépenses. Il suffit que le maximum des frais mensuels d'entretien soit fixé par les règlements approuvés et que les comités d'inspection veillent à ce que l'entretien et les vêtements soient convenables.

L'organisation proposée par le ministère sur les données de la loi du 8 juin 1881, est basée sur la division des sourds-muets en deux catégories : d'abord, les sourds-muets ordinaires et ensuite les idiots (de même pour les aveugles). Les sourds-muets ordinaires doivent à leur tour être séparés en trois catégories, d'après leur aptitude intellectuelle, savoir :

A. Les enfants à l'intelligence vive.

B. Les enfants d'une intelligence ordinaire.

C. Les enfants à l'intelligence plus lente.

Une certaine tolérance doit toutefois être admise. Ainsi, par exemple, des enfants que leur intelligence prise isolément ferait placer dans la catégorie B peuvent être admis dans la catégorie A, à raison de leur plus grande aptitude pour la parole. On doit avoir en vue de réunir dans la même classe les élèves de force équivalente pouvant suivre ensemble le même enseignement.

Tous les sourds-muets du pays atteignant l'âge de scolarité doivent être admis, au bout de deux ans, dans l'une des cinq écoles de district, quelle que soit la catégorie ou la section à laquelle ils appartiennent. Ces écoles sont : 1° à Hamar pour la Norvège méridionale; 2° à Christiania pour les provinces du Sud-Est; 3° à Christiansand pour celles du Sud-Ouest; 4° à Trondhjem pour les parties septentrionales du pays. Dès leur arrivée, les idiots sont mis à part et envoyés à une école spéciale à Trondhjem.

Les autres enfants doivent passer deux années dans l'une des cinq écoles. Après cette période, ceux dont l'intelligence est

reconnue faible doivent être envoyés à l'école C à Trondhjem. Cette école est administrée par le même directeur que celle des sourds-idiots, mais elle en est distincte pour tout le reste. Les élèves restants sont divisés en classes parallèles de façon que chaque école de district contienne une section A et une section B. Provisoirement, le nombre des élèves n'étant pas suffisant pour compléter deux sections dans les cinq écoles, l'établissement de Christiansand est supposé contenir une section combinée A et B.

Le nombre des élèves, dans chaque classe, ne doit pas excéder dix à part les cas de nécessité. Pendant les heures d'étude, on ne doit pas séparer les sexes.

Ainsi les traits principaux du plan sont les suivants :

Chaque école de district complète doit comprendre huit classes biennales comptant chacune 8 ou 10 élèves.

Les plus jeunes élèves (les derniers venus) doivent être confiés à trois au lieu de deux instituteurs (en vue de l'articulation) jusqu'au transfert des élèves de la catégorie C.

Pendant les six dernières années, on suppose l'existence de trois classes biennales A et de trois classes B correspondantes.

Le nombre des élèves, dans les quatre écoles de district complètes est calculé à 280 (70 par école). Il est de 35 dans l'école incomplète de Christiansand. Nombre total : 315. Le nombre des élèves de l'école C doit être de 60, formant 3 + 3 classes, ce qui permet de diviser les élèves arriérés aussi, d'après leur aptitude intellectuelle ou leur facilité de parole, en deux sections parallèles (Le cours d'étude de cette catégorie C doit être de six ans seulement, les élèves ayant déjà passé deux années dans les écoles de district). Si l'on comprend les sourds-idiots, qui sont au nombre de 25 ou 30, on arrive à un total de près de 400 enfants. Ce total correspond au nombre des sourds-muets tenus de fréquenter les écoles dans le royaume de Norvège.

Les écoles de district sont à la fois des internats et des externats. Au bout de deux ans, les enfants très intelligents ou patronnés d'une façon ou d'une autre, doivent devenir externes. Les plus faibles doivent être retenus en internat pendant quatre années. Il est probable que l'externat ne sera jamais étendu aux idiots. Quant aux élèves C, rien n'a été décidé jusqu'ici à leur égard.

La méthode orale pure sera adoptée dans les écoles de district.

L'école C ne pouvant commencer à fonctionner qu'en 1888, la décision relative à la méthode à employer dans cette école est différée. On croit probable jusqu'ici que la méthode manuelle sera adoptée comme pour l'école des sourds-idiots.

L'organisation de l'enseignement des sourds-muets norvégiens, telle qu'elle est exposée ici, est analogue, dans ses traits principaux, à celle introduite en 1879 dans la province allemande de Schleswig-Holstein par M. Engelke, le célèbre et digne instituteur des sourds-muets. Dans cette province, l'enseignement obligatoire des sourds-muets a été introduit, en 1805, par le gouvernement danois de cette époque. Il fut étendu quelques années plus tard à tout le royaume de Danemark. Je crois que le Schleswig-Holstein, le Danemark et aujourd'hui la Norvège sont les seuls pays du globe où l'instruction obligatoire des sourds-muets soit en vigueur.

Ce qui distingue l'organisation projetée en Norvège de celle qui existe dans le Schleswig-Holstein, c'est d'abord la non-existence d'écoles pour les idiots dans le Schleswig. De plus, le Schleswig ne possède qu'un seul établissement divisé en deux bâtiments situés dans des quartiers différents de la même ville. L'un contient les classes élémentaires et la branche C; l'autre, les branches A et B. (Soit en tout 120 ou 130 élèves.) Si l'organisation proposée est adoptée par le Storthing (parlement) la Norvège possèdera en 1886 sept écoles différentes.

On peut en conclure que la Norvège sera le premier pays qui aura essayé sur une grande échelle la division des élèves suivant leur intelligence, dans le but de faciliter l'instruction. On ne saurait priser trop haut la disposition limitant à 10 le nombre d'enfants de chaque classe. (Limite prévue sauf les cas de force majeure).

La division des élèves ci-dessus décrite a été mise en vigueur depuis 1882, dans quatre institutions norvégiennes. Bien que la brièveté de l'expérience ne permette pas de conclure absolument, on peut dire que les résultats acquis sont dès maintenant assez encourageants.

LARS A HAVSTAD.

DES MOYENS

A METTRE EN ŒUVRE POUR ARRIVER A L'UNITÉ DE MÉTHODE

(Traduit de l'allemand par les soins de M. Marius Dupont)

Congrès des Instituteurs de Sourds-Muets à Paris

Avec ce travail, j'adresse aujourd'hui à la *Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets* tous mes vœux de succès et de prospérité.

Que cette revue soit un lien d'unité et de confiance entre tous ceux qui, de loin ou de près, s'occupent de l'instruction, de l'éducation ou du bien des sourds-muets.

Pour répondre à l'invitation de la *Revue Internationale* (n° 1, p. 17), qu'il me soit permis de dire quelques mots sur la première question du programme du troisième congrès national des instituteurs de sourds-muets de France.

Unité de méthode, telle est la question. On peut se demander jusqu'à quel point cette unité est possible et désirable, non seulement dans une même institution, mais aussi dans un même pays, et finalement chez tous les peuples. Par méthode, on comprend comme on le sait, en général, la voie que l'on doit suivre ou les règles à observer pour atteindre avec l'élève le but de l'instruction et de l'éducation. A l'égard de la question d'enseignement on distingue deux parties :

1° L'enseignement en général ou *didactique* qui doit exposer le but de tout enseignement, ses bases psychologiques et logiques, le choix de la matière de l'enseignement, ses formes et son application, etc.

2° L'enseignement particulier ou la méthode spéciale, qui doit montrer la manière d'enseigner les matières particulières, les procédés et moyens nécessaires à cet enseignement.

De plus, l'éducation exige d'une part une exposition générale des bases *éthiques* pour le développement du caractère et de la

volonté, d'autre part une indication particulière des moyens d'éducation. On parle donc aussi bien d'éducation que d'enseignement, quand on parle de méthode. Par méthode on comprend surtout le procédé de l'enseignement.

On peut voir déjà par ces indications que l'*Unité absolue* de méthode dans l'éducation des sourds-muets n'est pas possible dans toutes les nations et confessions. Seulement l'enseignement général ou *didactique* peut se trouver en harmonie chez les différents peuples, car les lois de la psychologie et de la logique, nées de l'esprit humain, sont partout les mêmes et par conséquent unes et universelles. Mais le mode de notre enseignement doit différer chez les différentes nations.

Considérons seulement l'enseignement de l'articulation; il n'est pas le même chez les peuples latins, tudesques et slaves. Il ne peut-être non plus question de l'unité de méthode dans l'éducation parce que ses bases, très différentes déjà chez les différents peuples, le sont bien plus encore dans les diverses religions et confessions.

Cherchons jusqu'à quel point les conditions *intérieures* et *extérieures* des institutions de sourds-muets permettent l'unité de méthode. En cela, il faut considérer jusqu'à quel point les principes de l'enseignement ont eu leur explication pour ainsi dire unanime et jusqu'à quel point les conditions extérieures, c'est-à-dire la durée de la classe, la division des degrés et des classes, le nombre des maîtres et des élèves, l'âge des enfants à leur entrée dans l'institution etc., rendent possible l'exécution d'un programme uniforme d'enseignement. D'après cela, je me permets de citer les moyens qu'il s'agit d'appliquer pour arriver peu à peu à l'unité désirable de méthode.

1° *Dans toutes les institutions la méthode d'articulation pure doit* être le premier principe de l'unité:

a). La parole articulée n'est donc pas seulement l'objet de l'enseignement, mais elle est aussi, dès le début, le moyen de l'enseignement;

b). La parole articulée doit devenir la manière de penser pour qu'elle serve aux écoliers sourds-muets non seulement comme moyen de communication avec l'entendant, mais aussi comme conversation entre eux;

c). La parole ne doit pas être paralysée par le langage mi-

mique ni pendant, ni après la classe, mais on permettra des gestes et reproductions d'actions.

Depuis que la thèse ci-dessus est sortie victorieusement des débats du congrès international de Milan, il ne reste plus à parler des deux systèmes ennemis de l'école française et de l'école allemande.

Tous les peuples civilisés du monde entier ont adopté, et à une grande majorité, la méthode orale pure. C'est la plus importante condition pour arriver à l'*unité de méthode*, mais il en est encore d'autres que les lecteurs et les collaborateurs de la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets* sont appelés à débattre.

Comme condition *sine qua non*, nous avons à veiller à ce que la parole de l'élève, acquise avec beaucoup de peine, ne soit pas étouffée par le langage mimique. Donc, la parole ne doit pas seulement être l'objet de l'enseignement, mais elle doit servir dès le commencement comme moyen d'enseignemeut, si cela est possible, dans la première classe, sous une forme abrégée, elliptique, sinon la parole ne prévaudrait pas, ne deviendrait pas la première forme de la pensée. Si nous sommes bien fermes, nous arriverons à faire de la parole, non seulement un lien entre les élèves sourds-muets et les entendants, mais encore un moyen de conversation entre eux, comme l'expérience nous en donne de nombreux exemples dans différentes institutions de sourds-muets. De cela pourtant nous ne pouvons conclure qu'on doit empêcher les gestes.

Des gestes — et des reproductions d'actions sont des gestes, mais pas un langage mimique artificiel — sont non seulement admissibles mais souvent nécessaires.

2° *Pour réaliser le principe de l'unité, il faut pour les élèves au moins huit ans de présence à l'institution.*

Ces huit années doivent être divisées de manière que chaque moitié désigne une période et toute année scolaire un degré de cette période.

a). La première période d'enseignement, 1-4° année scolaire, a pour but : l'acquisition des éléments du langage.

b). La deuxième période de l'enseignement, 5-8° année scolaire, a pour but : l'introduction des sciences de l'école élémentaire.

c). Un cours annuel doit compléter l'enseignement particulier et s'étendre en cercles concentriques.

C'est un fait bien prouvé qu'il faut une fréquentation de huit années pour mettre les élèves a même de faire un usage réel de la parole.

En diminuant la durée des études, il est à craindre que les résultats obtenus avec tant de peine ne s'envolent. Pour la division de l'enseignement en deux périodes principales, on a à considérer que chez l'enfant sourd-muet la parole est à produire dès la base aussi bien au point de vue phonétique qu'au point de vue logique, réel et formel, et que l'articulation ne peut cesser d'être le centre exclusif de l'instruction qu'à un certain degré de perfectionnement. Le premier degré de l'instruction, 1-4e année scolaire, doit se distinguer en ce sens que son but est la création du langage et que le point de réalité lui est subordonné. C'est surtout l'enseignement intuitif qui doit activer ce but, que l'on doit atteindre à la fin de la quatrième année.

Le deuxième degré de l'instruction, 5-8e année scolaire. La création du langage phonétique et formel doit se continuer séparément jusqu'à la fin de l'année scolaire, mais l'enseignement intuitif du langage logique et réel manque ici. Cette partie de l'enseignement du langage s'adapte plutôt aux sciences indépendantes. Pour les deux périodes d'instruction, on fera bien de s'en tenir à la base, l'émulation l'emportera sur l'esprit et l'affection, si toutes les matières du programme des classes s'étendent concentriquement.

Les objets particuliers de l'enseignement doivent être coordonnés comme il suit et divisés en deux grandes périodes :

a. Enseignement *phonétique* du langage.

aa. Articulation, 1re année scolaire.

bb. Exercices de conversation, 2-8e année scolaire.

b. Enseignement du langage logique réel.

aa. Enseignement intuitif, 1-4e année scolaire.

bb. Lecture, 1-8e année scolaire.

cc. Exercices de conversation et d'articulation, 2-8e année scolaire.

d. Enseignement du langage formel.

aa. Exercices des formes du langage, 2-8e année scolaire.

bb. Exercices de composition, 4-8e année scolaire.

2. *Religion.*

a. Description des images de la bible, 2-3e année scolaire.
b. Histoire sainte, 4-8e année scolaire.
c. Religion et morale, 6-8e année scolaire.

Arithmétique de concert avec les sciences positives, 1-8e année scolaire.

a. *Sciences positives*, 5-8e année scolaire.
b. Géographie, 6-8e année scolaire.
c. Sciences naturelles, 5-8e année scolaire.
d. Histoire universelle, 7-8e année scolaire.

Enseignement des sciences spéciales.

a. Écriture, 1-8e année scolaire.
b. Dessin, 1-8e année scolaire.
c. Gymnastique, 1-8e année scolaire.
d. Travail des filles, 1-8e année scolaire.
e. Enseignement professionnel pour les garçons, 5-8e année scolaire.

Je dois renoncer à une explication plus détaillée pour cette fois parce qu'elle prendrait trop de place dans le journal.

III. *Dans tous les établissements, l'unité de méthode doit être assurée par le programme d'enseignement qui doit établir chaque objet d'enseignement dans chaque classe, le but, la matière et les procédés de l'enseignement.*

In necessaris unitas, dit saint Augustin. Il est absolument nécessaire pour arriver à une suite de méthode que toutes les institutions de sourds-muets soient convaincues qu'il est indispensable d'adopter ces trois mesures: but, matière, procédés d'enseignement dans toutes les *classes*, dans toutes les *institutions*. Pour toutes les matières d'enseignement, il doit exister une méthode suivie et alors seulement l'*unitis viribus* deviendra pour l'élève un perfectionnement harmonique.

Un plan d'enseignement bien soigneusement choisi évitera que les diverses matières d'enseignement soient isolées. Il s'efforcera d'entrelacer dans l'esprit de l'élève, comme les fils d'un

tissage, les groupes de reproduction et les séries de pensées, afin qu'ils forment finalement un tout bien uni.

Le plan d'enseignement doit être la loi fondamentale de tout établissement de sourds-muets et tout instituteur doit sacrifier son opinion quand même il la jugerait meilleure.

Comme l'histoire de la pédagogie nous le montre, des méthodes très différentes peuvent se rencontrer dans le même enseignement, et l'enfant sourd-muet, moins encore que l'enfant qui jouit de tous ses sens, ne pourrait supporter une telle variété de méthodes. Pour assurer le développement de l'enfant sourd-muet, pour le mettre en possession de l'articulation, il faut de la part des instituteurs une persévérance parfaite, beaucoup d'énergie et de bonne volonté. Avec beaucoup plus de raison que les autres écoles, nous pouvons dire l'union fait la force.

L'unité de méthode n'est pas admissible, si on veut un programme unique pour tous les établissements de sourds-muets du monde qui pratiquent la méthode orale pure. Un programme unique est impossible.

Il est impossible même dans le même pays, même dans la même province.

L'unité de méthode dépend en grande partie des influences extérieures que ne peuvent changer ni l'établissement ni les coutumes. C'est pourquoi nous devons mentionner encore ce point :

IV. *Dans tout établissement, l'unité de méthode dépend des circonstances extérieures en considérant les élèves qui sont à instruire.*

a. Le nombre des élèves d'une classe et pour un professeur ne doit pas ordinairement dépasser le chiffre 12.

b. L'intelligence des élèves doit être la même dans toute la classe. C'est pourquoi il est indispensable que les élèves arriérés soient instruits dans des classes particulières ou dans des établissements spéciaux (*Maisons de bienfasaince*).

c. L'âge des élèves, à leur entrée à l'institution, doit être à peu près le même. En donnant la preuve de ce que j'avance, je dois me borner à quelques observations.

En ce qui concerne le maximum du nombre d'élèves pour une classe et pour un maître, cette question a été déjà débattue au congrès international de Bruxelles (V. le compte rendu,

p. 150 à 166). Le congrès a porté à 12 le nombre maximum d'élèves, et je crois que ce vœu a été approuvé. Pour obtenir l'unité de méthode, il est nécessaire que l'intelligence de ces 12 élèves soit à peu près la même pour chacun d'eux. C'est pourquoi, il est absolument impossible d'instruire les élèves sourds-muets inintelligents en même temps que ceux doués d'une intelligence normale, et par la même méthode. Le directeur Zorgensen à Fredéricia (Danemark) parla déjà, en 1876, dans son Anrufi, en faveur d'une séparation de ces deux classes d'élèves. Une telle séparation existe chez les élèves entendants. Les classes sont divisées et les enfants suivent les cours appropriés à leur savoir et à leur intelligence. On a aussi créé des écoles pour les enfants arriérés, faibles de corps et d'esprit (*imbecillitas*), mais qui entendent. Parmi ceux-là il faut encore distinguer les faibles, ou intelligences arriérées, des idiots qui doivent être envoyés dans des maisons spéciales, qu'ils soient sourds ou qu'ils entendent.

C'est avec raison qu'on a déjà commencé, dans plusieurs établissements où cette réforme était possible, à séparer les élèves sourds-muets, à les classer d'après leur intelligence. Des établissements particuliers pour des élèves sourds-muets presque complètement dénués d'intelligence se trouvent par exemple à Schleswig (Prusse), à Wilhelmsdorf (Wurtemberg), à Bettingen près de Riehen (Suisse), mais il est plus facile, comme on le fait dans plusieurs grands établissements de sourds-muets en Allemagne, de séparer les élèves faibles et arriérés pour les instruire par une méthode plus facile. Il est d'une importance essentielle que tous les élèves soient à peu près du même âge à leur entrée à l'institution. Si les élèves sont trop jeunes, ils ne peuvent pas suivre les autres et recevoir les mêmes leçons. S'ils sont trop âgés, leur prononciation reste rude et dure, et le professeur doit s'occuper plus d'eux que des autres.

L'âge de sept ans nous semble le meilleur pour l'entrée dans l'établissement.

Mais en voici assez pour aujourd'hui ! Des indications données, il résulte que nous avons encore bien des obstacles à vaincre, bien des difficultés à surmonter, avant d'arriver à l'unité de méthode.

Je n'ai fait mention ici que de ceux qui peuvent et doivent être éloignés.

Il y a encore une série de questions moins faciles à résoudre et qu'il faut prendre en considération ; comme par exemple le perfectionnement désirable et égal des jeunes maîtres de sourds-muets, l'unité des moyens d'enseignement et d'instruction, les livres, etc. Les quelques phrases fondamentales ci-dessus, que je ne pouvais énoncer à mon regret que sous forme d'aphorismes, trouveront difficilement un assentiment général, quoiqu'elles soient, selon moi, des conditions nécessaires pour arriver à l'unité de méthode. Pourtant, nous ne pouvons oublier ce but. J'ai l'espérance et le désir que, des efforts et des essais de tous, il résultera l'égalité et l'unité de la méthode.

Une immobilité constante sur tous les domaines de la vie intellectuelle n'a jamais lieu, mais, de siècle en siècle, nous assistons à un développement progressif, et il en sera ainsi de l'enseignement des sourds-muets, qui se perfectionnera peu à peu pour le bien de nos chers élèves.

H. Söder.

CLASSIFICATION [1]

DES ÉLÉMENTS PHONÉTIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE

(Conférence faite par M. L. Goguillot à la Société française des sténographes le 23 mars 1885.)

(*Suite et fin.*)

La disposition que nous avons donnée à notre tableau [2] fait bien ressortir l'analogie qui existe entre certaines voyelles, fait ressortir aussi les différences qui les distinguent.

a. Est le son le plus simple. La mâchoire inférieure s'abaisse, la langue reste immobile, couchée sur le plancher de la bouche. Le souffle sonore sort donc librement. Le son *a*, par la simplicité du mécanisme qui le produit, a pu avec raison être considéré comme son fondamental, dont les autres ne sont que des déformations.

é, i. Pour passer du son *a* aux sons *é*, *i*, les mâchoires se rapprochent de plus en plus, les commissures des lèvres s'écar-

(1) Voir les numéros 2 et 4 de la *Revue*.
(2) Voir ce tableau dans le précédent numéro, p. 99.

tent, et la face dorsale de la langue s'avance de plus en plus vers la voûte palatine, pendant qu'elle s'arc-boute de la pointe contre les incisives inférieures.

Cet écart, entre la langue et la voûte palatine, peut se figurer ainsi : $\frac{a}{1}$ $\frac{\acute{e}}{2}$ $\frac{i}{3}$; il atteint son maximum dans la position 1, son minimum dans la position 3, en passant par la position intermédiaire 2.

eu, u. Si, le mouvement de rapprochement des deux mâchoires s'effectuant comme ci-dessus, — le jeu de la langue restant aussi le même, — les commissures des lèvres viennent à se rapprocher en affectant une forme circulaire progressivement plus petite, on obtiendra successivement : *a*, *eu*, *u*.

o, ou. Enfin, si la bouche se fermant avec rapprochement des commissures des lèvres, la langue se retire de plus en plus vers l'arrière-bouche, on obtient la 3[e] série : *a*, *o*, *ou*.

Nous avons donc eu raison de placer le son *eu* entre *è* et *o*, comme de placer le son *u* entre *i* et *ou*. Car *eu* tient de l'*è* pour la position de la langue et de l'*o* pour la position des lèvres ; de même *u* tient de l'*ou* pour la position des lèvres et de l'*i* pour la position de la langue.

De la disposition que nous avons donnée à notre tableau des voyelles et des explications que nous venons de fournir sur le mécanisme de leur prononciation, il résulte que des substitutions pourront se produire entre voyelles juxtaposées, mais jamais entre voyelles séparées l'une de l'autre par une voyelle intermédiaire.

Ainsi nous ne supposons pas qu'on trouve, dans notre langue, d'exemples de la substitution de l'*i* à l'*a*; ni de l'*i* à l'*ou*; pas plus que de l'*è* à l'*o*; tandis que les changements de *a* en *é*, et réciproquement; de *é* en *i*, et réciproquement; de *o* en *ou*, d'*ou* en *u*, enfin d'*u* en *i*, sont fréquents.

a s'est changé en *é*, dans les mots rez (vieux français *ras*), aigus (*agus*), guérison (guarrison), et dans tous les mots provenant de mots latins dans lesquels l'*a* était bref : aime (ămo), main (mănus), clair (clărus), pain (pănem), vrai (verăcem), assez (adsătis), les (lătus), mer (măre), chez (căsa), etc.

é s'est changé en *a*, dans le mot langage autrefois (lan-

guaige), image (imaige), mais ce changement est plus rare que le précédent, par la raison du *moindre effort*, que nous avons signalée plus haut.

é s'est changé en *i* dans une foule de cas, comme dans les verbes accomplir, abolir, appartenir, avertir, emplir, fleurir, qui viennent des mots latins complere, abolere, adpertinere, implere, florere; et dans les substantifs alise (alesia), boutique (apotheca), cire (cera), église (ecclesia), parchemin (pergamenum), etc., etc.

Les exemples du changement de *o* en *ou* ou en *eu* sont également très nombreux. Qu'il nous suffise de dire que (règle générale) *o* est devenu *ou* en français lorsqu'il était long en latin, il s'est transformé en *eu* quand il était bref en latin : farouche (ferōcem), bœuf (bŏvem). Pour plus de détails, voir ces mots dans l'excellent dictionnaire étymologique d'Auguste Brachet.

Les changements de *eu* en *u*, et réciproquement, sont très fréquents aussi, on s'en assurera dans le même ouvrage.

Toutes les voyelles n'ont pas la même hauteur de son, ce qui a permis de dire que la voyelle se *chantait*, tandis que la consonne se *parlait*.

M, Rudolph Kœnig a publié un travail important sur les notes fixes caractéristiques des diverses voyelles. Il a fixé exclusivement son attention sur cinq voyelles : *a*, *é*, *i*, *o*, *ou*. Il résulte de ses expériences diverses que ces cinq voyelles principales sont caractérisées par les sons propres et fixes suivants :

VOYELLES	OU	O	A	E	I
Sons fixes caractéristiques.	si♭ $_2$	si♭ $_3$	si♭ $_4$	si♭ $_5$	si♭ $_6$
Vibrations simples (en nombres ronds)	470	940	1880	3760	7520

D'après Helmoltz, qui a fait les mêmes expériences, en y ajoutant l'*u*, celui-ci ne serait que d'environ un demi-octave plus bas que l'*i*. L'*i* correspondrait à la note ré et l'*u* à sol (même octave), alors que l'*ou* est de trois octaves plus bas. D'où l'on

peut inférer que l'*u* a plus d'analogie avec l'*i* qu'avec l'*ou*, et c'est notre opinion. L'*i* et l'*u*, quand ils sont prononcés, sont accompagnés de vibrations très sensibles à la voûte cranienne. Nous nous servons de ces manifestations, que nous faisons remarquer aux sourds-muets, quand nous voulons apprendre à ceux-ci à donner ces deux voyelles.

Il me reste à vous parler des voyelles nasales. Je vais le faire en peu de mots. J'en ai fait figurer sept, dans le tableau que vous avez sous les yeux, quoique les voyelles nasales *oun*, *ïn*, *ün* n'existent peut-être pas en français. C'est pour mieux vous faire voir que chaque voyelle nasale correspond à une des voyelles pures que nous venons d'étudier. En effet, *an* n'est autre chose que la voyelle *a* qui, au lieu d'être émise directement par la bouche, est chassée dans le nez par un abaissement du voile du palais et y prend ce timbre particulier qui lui a fait donner le nom de voyelle *nasale*. Le phénomène est le même pour *in* (ein) qui correspond à *è*, pour *un* (eun) qui correspond à *eu*, pour *on* qui correspond à *o*.

Je m'arrête, messieurs, quoique je sache bien que je n'ai pas épuisé le programme qui m'avait été proposé par votre comité des études. Le sujet est inépuisable, mais mes forces ne le sont pas, et puis le temps nous est mesuré. Je vous remercie infiniment de la très grande attention que vous avez bien voulu me prêter durant cette séance, et je vous renouvelle mes offres de services, pour les renseignements supplémentaires que vous jugerez à propos de me demander.

Si les explications que je vous ai données ce soir ont fait naître, dans l'esprit de quelques-uns d'entre vous, des objections ou des doutes, je suis prêt, avant de nous séparer, à vous donner quelques nouveaux éclaircissements.

Une courte discussion s'engage alors entre MM. Guénin, Rousseau et Lelioux, qui demandent plusieurs explications au conférencier, principalement au sujet des voyelles *ou* et *eu*. M. Goguillot répond aux objections qui lui sont faites, puis il quitte la tribune, chaudement applaudi de tous et félicité.

La séance est levée à 10 h. 30.

Le rédacteur-sténographe :

GEORGES BUISSON.

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR[1]

(*Suite.*)

COMMENT FAUT-IL PARLER AVEC LES SOURDS-MUETS ?

« Lentement, dit-on, en épelant les mots syllabe par syllabe, la bouche très ouverte. » Tel n'est pas mon avis. Je distingue trois degrés. Dans le premier, il est bon d'exagérer un peu les mouvements de la bouche, jusqu'à un certain point toutefois, sans grimaces, toujours naturellement et avec décence.

Il va sans dire que celui qui parle doit faire face à la lumière; mais je n'approuve pas les lampes dont la lumière vient de haut; la lumière doit être perpendiculaire au visage et éclairer directement la bouche. Le plus tôt possible on doit, dans la prononciation, joindre l'article au nom, comme constituant une partie variable mais nécessaire, intégrante de l'idée. C'est bien de dire, pour commencer, *eau*, *pain*, *vin*, *viande*, *papier*, etc..., mais pour arriver à dire bientôt et toujours : *le papier* ou *du papier*, *le vin* ou *du vin*, etc... D'abord : le | pa | pier, puis *le papier*, *du papier*, comme s'il n'y avait qu'un seul mot. Le petit sourd-muet doit s'habituer à considérer l'article comme inhérent au nom dont il modifie l'idée.

Dans le second degré, il faut tâcher de réunir les mots qui doivent aller ensemble. Par exemple le pronom au verbe : *il faut*, *nous sommes;* l'adverbe au verbe : *il ne faut pas*, *n'allez pas*, *ce n'est rien;* le verbe auxiliaire au verbe principal dans les temps composés : *j'ai mangé*, *je suis bien fâché*, etc... (La langue française a bien d'autres liens qu'il ne faut pas négliger.) De même pour la proposition et la période qu'il faut prononcer par groupes, comme le font ceux qui entendent et parlent. Exemple : *Il n'est pas donné à tout le monde d'aller à Corinthe.* On ne dira pas : Il | n'est | pas | donné | à | tout, etc... mais en trois temps : Il n'est pas donné | | à tout le monde | | d'aller

(1) Voir nos 1 et 2 de la *Revue*.

à Corinthe. Dans ce degré on peut encore parler hautement; toutefois, la bouche doit peu à peu trouver sa position *de bonne société.*

Dans le troisième degré, on s'attachera, en perfectionnant les exercices précédents, à se rapprocher, autant que possible, de la prononciation des entendants. Le sourd doit saisir au vol sur les lèvres de son interlocuteur, non pas seulement les mots, mais la phrase, c'est-à-dire le sens de chaque groupe de mots, dont l'ensemble renferme une pensée. A cet effet, il est indispensable, je le répète, que toutes les bouches possibles soient mises à contribution, avec des exercices gradués et coordonnés en vue du but qu'on poursuit. — Exagération ! me direz-vous. — Non. Pour bien tirer, on doit viser plus haut que le but qu'on veut atteindre. Dans notre cas, celui qui s'efforce d'obtenir 100 arrivera à 80 ; mais qui se contente de viser 80 n'obtiendra que 50.

FAUT-IL CRIER ?

Quelques maîtres — principalement les novices, les néophytes — crient comme des possédés. Souffle perdu. C'est véritablement et sans métaphore, *canere surdis*. D'autres, au contraire, veulent qu'on parle aux sourds sans émettre un son. Il suffit, disent-ils, des mouvements de la bouche. Ainsi fais-je moi-même, mais seulement quand j'y suis contraint par la fatigue, ou bien lorsque je dois répéter maintes fois un même mot. Or voici ce que j'ai remarqué. Quand je parle sans voix, je suis moins bien compris. Cette parole silencieuse produit sans doute moins d'impression. Pourquoi cela ? Probablement parce qu'elle est moins imprimée sur les organes vocaux. Je crois que la voix, c'est-à-dire le souffle élaboré dans la glotte et dans la bouche sert à imprimer plus d'expression sur le visage, et à donner plus d'intensité et de naturel au jeu des organes vocaux. D'autre part, parler sans voix fatigue, comme tout ce qui n'est point naturel, tout ce qui résulte d'un effort. En tout cas, rien ne sert de crier, bien plus, crier finit par être nuisible. Parlez donc sur un ton modéré ou à demi-voix. Le mieux est de s'en tenir à un juste milieu.

QUE DOIT-ON FAIRE AVEC LES SOURDS-MUETS AYANT UN PEU D'OUÏE?

J'ai toujours remarqué que les sourds-muets ayant un peu d'ouïe sont ceux qui lisent le plus mal sur les lèvres. Quelle en est la cause? La voici. Beaucoup de maîtres pensent que, dans l'enseignement de la parole on doit tirer profit de ce reste d'ouïe, en criant à l'oreille du sourd. Et alors l'élève s'habitue à prêter l'oreille plus que l'œil : Si bien que — *cæteris paribus* — ce sourd-muet apprend moins que les autres, sourds de naissance ou tout à fait sourds. Attention divisée n'est qu'une demi-attention. Je dis : Ce jeune sourd entend-il suffisamment pour être instruit au moyen de l'ouïe? L'institution des sourds-muets n'est point faite pour lui, ou, donnez-lui, si vous le pouvez, un enseignement à part (1). Advienne que pourra. Mais s'il n'a pas assez d'ouïe pour cela, je dirai alors : parlez haut tant qu'il vous plaira avec les enfants parfaitement sourds, mais parlez à voix basse avec lui, afin que, de vos lèvres seules, il attende a parole et reçoive l'instruction.

PAS UN SIGNE?

Voilà la grande question! question vieille et toujours neuve, morte et toujours vivante; voilà l'hydre aux sept têtes. Faut-il la combattre?

Aujourd'hui, il est vrai, il y a une sorte de concordat dans la formule *signes naturels!* Mais ce concordat me fait déjà peur, et il me semble qu'il y a un malentendu, et certainement un abus. Il est si commode de faire des signes! si facile de se faire comprendre avec eux! Un signe est si vite fait! On économise et son temps et son souffle : on évite de sacrifier à la plus ennuyeuse des divinités, la déesse patience. Sans effort, sans contrainte de l'esprit, on va en somme tout naturellement vers les signes, on glisse dans la mimique. C'est vrai, c'est très vrai, mais... *Respice finem.* C'est un fait psychique et physiologique que, comme le corps est l'instrument, le revêtement sensible de l'âme, ainsi le corps de l'idée et de la pensée est constitué par le signe sen-

(1) Voir à la Revue des journaux les expériences faites en Amérique sur les demi-sourds. N. D. L. R.

sible qui représente cette idée ou cette pensée. Il faut donc choisir entre les signes mimiques et la parole. La coexistence des deux formes n'est pas possible. Deux formes dans la gestation de la pensée embarrassent l'esprit. Ou elles s'élident réciproquement pour aboutir à un avortement; ou elles se confondent pour donner naissance à un monstre; ou bien encore l'une des deux prendra le dessus sur l'autre. Dans notre cas, on sait laquelle des deux prévaudra; et tout l'enseignement de la langue par la parole sera gâté par le péché originel.

Donc, pas de transaction. Ici il n'est pas question de donner des connaissances, mais *d'établir sur une base stable la forme de la pensée*. Ou les signes ou la parole. Choisissez, et rappelez-vous l'évangile : *Nemo potest duobus dominis servire*. Je ne veux point dire par là que, hors de la classe et dans un cas de nécessité absolue, on ne puisse pas recourir à quelque signe *descriptif* (je l'ai dit, l'adjectif *naturel* me fait peur) lorsque la parole est vaine, insuffisante ou même trop lente. Mais en classe qu'avez-vous besoin des signes? Votre enseignement doit être réglé de telle sorte que vous puissiez vous passer d'eux.

Ici encore je distingue trois périodes :

1° Enseignement de l'articulation et préparation à la lecture sur les lèvres.

2° Enseignement (pratique et intuitif bien entendu) des formes du langage.

3° Enseignement des diverses notions de géographie, d'histoire, de physique, etc...

Or donc, dans la première période à quoi servirait le signe? L'objet, la chose, le fait, ou leur représentation dessinée ou modelée, doivent toujours être présents quand on enseigne un mot.

De même, dans la seconde période, l'objet, la chose ou le fait présents doivent toujours servir de thème au développement de la langue. — Mais, m'objectera-t-on, si le fait ou la chose ne sont pas présents? — A cela je réponds : dès lors quelle nécessité d'en parler? La mère — la première et la meilleure des institutrices — ne parle jamais à son enfant de ce qui ne se voit ni ne se touche, *hic et nunc*. Là certes il faut être matérialiste : *voir et toucher*. N'en doutez pas, ces exercices matériels

seront un pont sûr conduisant au loin, à l'immatériel, à l'*excelsior*.

Et l'on entre dans la troisième période où l'exercice pratique de la langue est subordonné aux notions scientifiques et historiques qu'on se propose de donner. Ici la langue doit être déjà un instrument assez sûr pour que la parole puisse être expliquée au moyen de la parole. Ici la classe des *sourds* ressemble véritablement à une classe d'entendants, toutes proportions gardées.

Pourquoi ferait-on des signes?

PAS MÊME DES GESTES?

Les gestes ne sont pas des signes; voilà. Et j'admets volontiers les gestes, c'est-à-dire ces mouvements des bras, des mains, des yeux et des traits du visage qui donnent de la chaleur, de la vie au discours de qui entend et parle, et qui constituent pour le sourd-muet ce que j'appellerai la couleur ou plutôt le son de la parole lue sur les lèvres.

Mais il s'agit de s'entendre : je parle de la troisième période de l'enseignement sus-énoncée. Si je parle, par exemple, de Cambronne à Waterloo, je ne puis rester là les mains dans les poches, de même si je veux décrire toute autre scène très animée.

Mes chers collègues :

Est modus in rebus, sunt certi denique fines,
Quos ultra citraque nequit consistere rectum.

ET L'ALPHABET MANUEL?

Je ne professe pas, à vrai dire, pour l'alphabet manuel, la sainte horreur qu'affichent quelques instituteurs. La dactylologie n'est à tout prendre qu'une écriture en l'air, fugitive. Mais sur ce point encore il s'agit de bien s'entendre.

Je ne prétends pas que l'alphabet manuel doive être connu dans les premières années. La raison en est simple; c'est celle du bon La Fontaine :

Le trop d'expédients peut gâter une affaire.

Mais, dans les classes supérieures, lorsque l'enseignement de la langue parlée marche comme sur des roulettes, et que la lecture sur les lèvres est un fait assuré, il me semble que l'alphabet manuel, sobrement employé, n'est pas plus nuisible que l'écriture d'un mot au tableau ou sur le papier quand on est pressé par la nécessité,

Même, plutôt que de permettre aux élèves de converser dans la langue des signes — cette ennemie jurée de la parole — je leur permettrais d'entremêler leur parole d'un peu de dactylologie. L'alphabet manuel du moins rappelle la parole, tandis que le signe la chasse et la tue.

Surtout, pas trop de zèle!

DE MINIMIS.

(*A suivre.*)

INFORMATIONS

Notre prochain numéro contiendra un compte rendu très complet du Congrès national qui doit avoir lieu du 4 au 7 août à Paris.

* * *

Nous apprenons de source officieuse que le vœu exprimé par M. Félix Hément, dans la lettre qu'il nous adressait le mois dernier, vœu tendant à l'adoption d'un local autre que l'Institution nationale pour la tenue du Congrès, n'a pas été favorablement accueilli par le comité d'organisation compétent : le choix primitivement indiqué a été maintenu.

A propos de M. Félix Hément, nous sommes heureux d'annoncer aux lecteurs de la *Revue*, que notre éminent collaborateur vient d'être élu membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

*
* *

A l'occasion de l'exposition d'hygiène et d'éducation de Londres, M le Ministre du commerce vient de nommer chevalier de la Légion d'honneur M. le docteur E. Peyron, ancien directeur de l'institution nationale des sourds-muets, directeur de l'assistance publique et membre du comité de patronage de notre journal.

*
*

Le *Petit Journal*, du vendredi 3 juillet 1885, publie un long et intéressant article sur les sourds-muets dans lequel nous relevons l'information suivante :

« Le conseil général de la Seine s'apprête à ajouter aux créations utiles qu'on lui doit la fondation d'une *école modèle* de sourds-muets. Des pourparlers sont déjà engagés avec la famille Péreire, qui tient à honorer la mémoire de son illustre aïeul, Jacob Rodriguez Péreire, en faisant don du terrain et d'une somme importante. »

*
* *

On lit dans *l'Éclair* du 19 juillet :

Au cours de la séance du 10 juillet, le conseil provincial du Brabant a modifié certaines dispositions du règlement général pour le service de son institut. Il a, entre autres changements, décidé, sur la proposition de la Commission administrative, de congédier le *personnel inférieur,* qui laisse beaucoup à désirer, et de le remplacer par celui que le nouveau sous-directeur, M. Van Mechelen, avait sous ses ordres à l'École normale, supprimée, de Jumet.

Nous ne serions pas fâchés d'avoir de plus amples explications sur les motifs d'un acte aussi arbitraires

*
* *

Au moment où nous mettons sous presse, des examens pour l'obtention des grades de répétiteur de 3e, 2e et 1re classe à

l'Institution nationale de Paris, ont lieu au Ministère de l'intérieur. Le jury d'examen se compose de MM. O. Claveau, inspecteur général des établissements de bienfaisance, président; Th. Denis, secrétaire; E. Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris; Dussouchet et J. Favre, professeurs au lycée Henri IV; Bassouls et Goguillot (1), professeurs à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Nous publierons ultérieurement le résultat de ces examens.

Nota. Dans le n° 3 de la *Revue*, page 76, ligne 25 et suivantes, il faut lire : « M. l'abbé Zinsmeister... » et non « Linsmeister. » Lisez aussi : « L'enseignement sera confié aux frères et aux sœurs de Saint-*Charles* » et non « Saint-*Jacques*. »

REVUE DES JOURNAUX

The Auralist, novembre 1884. — Dans l'*Auralist*, journal américain consacré à l'enseignement des demi-sourds au moyen de l'ouïe, nous trouvons une description de l'audiomètre de Bell. L'échelle graduée de l'instrument comprend 55 degrés, *o* correspondant à la surdité complète. D'après les expériences faites, l'absence totale de l'ouïe n'aurait été que rarement constatée. Le degré le plus commun serait 13 et 14. Les cas de 20, 30, 40 degrés seraient fréquents, et on aurait même constaté le nombre 55 qui correspond à l'audition normale.

Comme les autres instruments analogues, l'audiomètre de Bell est impuissant à mesurer le degré des sourds par rapport à la voix humaine. On ne doit essayer de cultiver l'ouïe que chez les élèves dont l'audition est au moins de 20 degrés.

Le même journal contient quelques conseils sur la manière d'éduquer le sens de l'ouïe chez les demi-sourds. Commencer par le son *o* — puis par le son *e* (i), faire répéter quelques mots renfermant ces deux voyelles sans recourir à la lecture sur les lèvres, etc...

Dans son numéro de mai 1884, l'*Auralist* analyse le rapport sur l'enseignement *oral* et *aural* (par l'ouïe) adressé par M. Gallaudet à l'Académie des sciences.

M. Gallaudet a présenté à l'Académie deux élèves dont l'instruction avait été faite au moyen de l'ouïe.

Une école a été fondée pour l'instruction par la parole et l'oreille des demi-sourds qui ne peuvent être instruits dans les écoles ordinaires.

Les enfants âgés de cinq à dix ans y sont admis. La directrice de cette école est Mme *Mary Mac Cooven* (Wabash-Av-Englewood).

(1) On nous fait savoir, à la dernière heure, que MM. Bassouls et Goguillot, qui représentaient seuls l'enseignement des sourds-muets, se sont vus contraints de donner leur démission de membres du jury d'examen. Ils n'ont pas été remplacés. Les examens ont donc eu lieu, contrairement aux règlements en vigueur, en l'absence de tout professeur de l'Institution nationale.

Nebraska Mute journal (avril 1885). — L'instruction des sourds-muets est-elle possible dans les écoles publiques? Ce journal pense avec les *Annales* et *l'Auralist* que les institutions spéciales sont nécessaires pour la majorité des sourds-muets, qui ne sauraient être instruits dans les écoles publiques...

Le *Deaf-Mutes journal* (New-York, 14 mai 1885), rend compte de la visite faite à l'institution des sourds-muets de Washington par le président Cleveland.

M. D.

CORRESPONDANCE

M. Mettenet, à Bourogne. — Vous pouvez voir aux informations qu'il a été tenu compte de vos remarques.

M. L. E. P. — A l'instar du *P. Pendola*, M. l'abbé J. Bouchet s'est rallié à la méthode orale, après avoir longtemps pratiqué et défendu le système mimique. Comme M. H. Franck, de l'Institut, M. l'abbé Bouchet a pensé *qu'il est permis de changer d'avis, quand c'est pour faire le bien et pour servir la vérité :* Comme lui, il a été converti à la méthode orale pure, au Congrès de Milan, dans une visite faite à l'école de M. l'abbé Tarra.

L'Éditeur-Gérant :

Georges CARRÉ.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 58338.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 6. Septembre 1885.

3E CONGRÈS NATIONAL

DES

INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS

TENU A PARIS LES 4, 5, 6 AOUT 1885

AVANT-PROPOS

Les deux Congrès nationaux qui avaient précédé celui dont nous relatons aujourd'hui les débats, avaient siégé : l'un à Lyon, en 1879, l'autre à Bordeaux, en 1881.

Le Congrès de Bordeaux avait élu un comité chargé d'organiser le Congrès de Paris, fixé en 1885. Ce comité d'organisation, qui avait dû s'adjoindre quelques autres membres, se trouve ainsi composé, au moment de l'ouverture du présent Congrès :

Président : **M. A. Franck,** membre de l'Institut.

Vice-présidents : **MM. le chanoine Bourse,** directeur de l'Institution des sourds-muets de Saint-Médard-les-Soissons et **Claveau,** inspecteur général des Etablissements de bienfaisance.

Secrétaires : **MM. Théophile Denis,** sous-chef de bureau au Ministère de l'Intérieur, et **Ad. Bélanger,** professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Trésorier : M. **Thomas,** économe de l'Institution nationale de Paris.

Membres : **MM. Huriot,** directeur de l'Institution des sourdes-muettes de Bordeaux ; **le docteur Peyron,** directeur de l'Administration générale de l'assistance publique ; **Javal,** directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris ; **le docteur Ladreit de la Charrière,** méde-

cin en chef de l'Institution nationale; **Grosselin**, chef du service sténographique à la Chambre des députés; **Dubranle,** professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris; **Dupont,** professeur à l'Institution nationale de Paris.

PROGRAMME DES QUESTIONS

SOUMISES AUX DÉLIBÉRATIONS DU 3e CONGRÈS NATIONAL

1° Des moyens à mettre en œuvre pour arriver à l'unité de méthode.

2° De l'instruction et de l'éducation des sourds-muets arriérés.

3° Des moyens d'empêcher les communications par signes au début de l'enseignement, indépendamment de la séparation des élèves instruits par la parole d'avec les élèves plus anciens qui auraient été instruits par la mimique.

4° De l'utilité que pourrait avoir pour les élèves un peu plus avancés la mise en communication avec des enfants parlants.

5° Quelles sont, par ordre de préférence, les professions manuelles qui offrent le plus d'avantages aux sourds-muets, se trouvant dans des conditions ordinaires sous le rapport de l'intelligence et des forces physiques? Quelles sont celles de ces professions qui conviennent le mieux aux sourds-muets dont l'intelligence est peu développée, mais qui jouissent d'une bonne santé? Quelles sont enfin celles qu'il convient de faire apprendre aux sourds-muets d'une faible intelligence et d'une santé débile?

PREMIÈRE JOURNÉE, MARDI 4 AOUT 1885

Première Séance.

La séance est ouverte à neuf heures du matin dans la grande salle des exercices de l'Institution nationale de Paris, sous la présidence provisoire de M. Ad. Franck, membre de l'Institut, président du comité d'organisation du Congrès, assisté des membres de ce comité.

M. le Président déclare le Congrès ouvert et souhaite la bienvenue à tous les membres présents. Il annonce que ce Congrès est ouvert sous les auspices de M. le ministre de l'Intérieur, qui veut bien se charger de couvrir une partie des frais qu'il nécessite, et qui s'excuse par une lettre de ne pouvoir assister aux séances. M. Franck lit aussi quelques lettres

de directeurs d'institutions de sourds-muets et autres membres qui regrettent de ne pouvoir assister au Congrès.

M. Franck déclare que, pour se conformer au règlement des Congrès, l'assemblée va commencer par élire un président et un secrétaire général, deux vice-présidents, deux secrétaires adjoints et un trésorier. Ces élections doivent se faire par bulletins secrets, en trois tours de scrutin.

Le premier tour de scrutin accuse 116 votants : **M. Franck** est élu président, **M. Denis**, secrétaire général. Mais, comme M. Denis ne se trouve pas à la séance, on procède à son remplacement, et c'est **M. Ladreit de la Charrière** qui est élu secrétaire général.

Au second tour de scrutin, sont élus vice-présidents : **M. Claveau,** inspecteur général et **M. le chanoine Bourse.**

Au troisième tour de scrutin, **MM. Bélanger** et **Pustienne** sont élus secrétaires adjoints et **M. Thomas,** trésorier.

Le bureau du Congrès étant élu et installé, **M. Franck,** président, prend la parole, et, dans une chaleureuse allocution, il remercie d'abord l'assemblée de l'honneur qu'on a bien voulu lui faire. Puis, il développe en quelques mots l'importance des Congrès, qui ont pour but le développement et le perfectionnement de l'enseignement des sourds-muets. Il dit que ceux qui s'occupent de cet enseignement font d'abord une grande œuvre de science, et ensuite une grande œuvre de charité à l'égard de ces pauvres enfants, si dignes d'intérêt et de compassion, et qu'autrefois on avait si longtemps relégués comme des parias. Eh bien! dit-il, ces déshérités de la nature, que nous pouvons regarder comme nos pupilles, nous réussirons à les réintégrer au sein de la société, et cette œuvre, déjà accomplie en partie, nous travaillerons à la réaliser complètement, et elle sera une des gloires du XIXe siècle. Pour réintégrer le sourd-muet au sein de la société, le meilleur moyen, comme l'ont démontré les précédents Congrès, c'est de lui donner la parole. Voilà l'œuvre importante qui nous réunit aujourd'hui et qu'on peut considérer pour le sourd-muet comme une véritable rédemption. Espérons que ce Congrès sera digne de ses aînés, digne même du Congrès international de Milan, et que nos travaux feront faire un grand pas à l'enseignement de la parole aux sourds-muets.

M. le Président donne ensuite avis que, pendant ce Congrès, il y aura deux séances par jour. La première de dix heures à midi, et la seconde de trois à six heures du soir.

Comme mesure d'ordre, il engage les orateurs qui doivent prendre la parole pendant les séances à se faire inscrire auparavant afin que chacun puisse parler suivant son rang d'inscription.

M. Ladreit de la Charrière, secrétaire général, prend ensuite la parole et fait savoir aux membres du Congrès que, pour occuper utilement et agréablement les loisirs que leur laisseront les séances, il a obtenu du sous-secrétaire d'Etat aux Beaux-Arts et des autorités municipales de la ville de Paris l'autorisation, pour les membres du Congrès, de visiter les grands établissements nationaux ou publics, tels que la manufacture des Gobelins, celle de Sèvres, l'Hôtel de Ville, l'Hôtel des Monnaies, etc.

M. le chanoine Bourse prend la parole à son tour pour rappeler au

commencement de ce Congrès la mémoire de plusieurs personnes qui ont grandement contribué au progrès de l'enseignement des sourds-muets et dont la mort récente et prématurée prive ce Congrès de leur expérience et de leurs lumières. Je citerai, dit-il, entre autres, M. Houdin qui, au Congrès de Lyon, prophétisait, malgré les chances contraires, qu'un jour peu éloigné viendrait où, pour l'enseignement des sourds-muets, le système oral triompherait sur celui des signes. Je parlerai aussi de l'ancien directeur de l'Institution nationale de Bordeaux, dont vous avez eu occasion d'apprécier la science et le dévouement. Je rappelle à votre souvenir l'abbé Guérin qui, au Congrès de Milan, a su dissiper toutes les hésitations des congressistes français et les convaincre des avantages du système oral; l'abbé Goyaton, ce zélé trésorier de tous les Congrès, qui a succombé à la peine et à la fatigue, dans une institution où il était l'introducteur et le seul représentant de la méthode orale. Enfin, je ne puis oublier M. Vaïsse qui, ne calculant ni son âge ni ses forces, est mort à la tâche, et dont les travaux ont été les prémices du système oral en France. Je vous demande un souvenir pour ces vénérés collègues, ainsi que pour ceux que je pourrais avoir involontairement oubliés.

La séance est levée à midi.

2e *Séance du 4 août* 1885.

La séance est ouverte à trois heures.

M. Claveau, inspecteur général, lit un discours sur l'enseignement des sourds-muets. Il parle des progrès qu'a faits cet enseignement et des travaux importants qui se sont accomplis dans les divers Congrès qui ont précédé celui-ci, et en particulier au Congrès international de Milan, où la méthode orale a été adoptée à l'exclusion de toute autre. Il dit que désormais tous les efforts doivent tendre à perfectionner cette méthode, à rechercher les meilleurs procédés pour enseigner la parole aux sourds-muets, et pour les amener à lire cette parole sur les lèvres. Il ajoute qu'undes meilleurs moyens pour obtenir des résultats plus importants, était d'arriver à l'unité de méthode. Pour atteindre ce but, il recommande en particulier la rédaction de programmes détaillés sur les moyens d'enseigner la parole et la lecture sur les lèvres; la composition d'ouvrages spéciaux, faits par des maîtres expérimentés. Il recommande aussi, comme excellent moyen de se perfectionner dans cet enseignement, la visite des établissements ou de confrère à confrère, afin que chacun puisse profiter de l'expérience et des lumières des autres, tout en faisant part de celles qui lui sont particulières.

M. Dupont lit un mémoire où il propose, pour arriver à l'unité de méthode, des moyens analogues à ceux de M. l'inspecteur général, composition de programmes et d'ouvrages, visites des écoles. Mais il croit que ce qui favoriserait beaucoup les progrès de l'enseignement des sourds-muets et contribuerait à faire arriver plus rapidement à l'unité de méthode, serait de rendre les Congrès plus nombreux et de créer des cours normaux où les professeurs seraient formés par des praticiens

expérimentés et où ils seraient façonnés aux mêmes procédés et aux mêmes méthodes.

M. Goguillot monte à la tribune et dit qu'il est heureux de constater que la communication qu'il avait à faire était à peu près en tout conforme aux conclusions de M. l'inspecteur général et à celles de son collègue et ami Dupont; mais il ne voit pas dans ces conclusions un système complet. Pour réaliser, dit-il, l'unité de méthode, il n'y aurait rien de mieux à faire que de copier à peu près servilement l'organisation existant au ministère de l'instruction publique : créer un conseil supérieur qui établirait tous les programmes s'appliquant aux maîtres et aux éléves, programmes dans lesquels les motions que l'on vient de vous faire trouveraient leur place, et dont l'exécution serait assurée par les agents du ministre, comme cela se passe à l'Instruction publique. On a ainsi les deux pouvoirs : législatif (conseil supérieur), exécutif (délégués du ministre).

(Très bien! Très bien!)

M. Magnat lit un mémoire où il parle à son tour des avantages que procurerait à l'enseignement des sourds-muets l'établissement de cours normaux ou d'écoles normales, et dit que ce serait le moyen le plus prompt et le plus facile pour arriver à l'unité de méthode.

M. Hugentobler dit que l'unité d'enseignement ou de méthode existe en principe, comme l'atteste le rapport de M. l'inspecteur général; mais il désirerait que cette unification fût plus complète. Pour donner plus d'importance à l'enseignement des sourds-muets et lui assurer une garantie de succès, il désirerait que, pour première condition, on exigeât des professeurs qui se présentent pour subir les examens de premier ou de second degré ou pour obtenir des brevets spéciaux, qu'ils fussent déjà pourvus du brevet de l'enseignement primaire. Comme cette exigence demanderait une augmentation de connaissances, on y aurait égard en donnant aux professeurs qui se vouent à l'enseignement des sourds-muets un traitement plus élevé que celui des professeurs de l'enseignement primaire.

M. le Secrétaire général prend la parole. — Le rapport de M. l'inspecteur général me fait voir, dit-il, que l'unité de méthode existe en principe, mais je suis convaincu qu'il reste encore beaucoup à faire. Nous avons déjà des publications écrites sur les matières qui nous occupent, mais ces publications sont encore incomplètes sous le rapport de l'ensemble. C'est pourquoi je viens émettre le vœu suivant : qu'un concours soit ouvert entre les professeurs des sourds-muets pour la rédaction d'une méthode d'enseignement. Les manuscrits pourraient être remis au mois d'avril prochain. Celui qui aura été reconnu le meilleur aura une médaille d'or et les deux suivants auront une médaille d'argent.

M. Fourcade. — Il semble téméraire, dit-il, de prendre la parole après les orateurs qui viennent d'en faire un si excellent usage; mais, en ma qualité de doyen d'âge de l'enseignement de la parole, ayant pratiqué vingt-sept ans cet enseignement, je me sens autorisé à la demander. Je dirai d'abord que je me crois malheureusement obligé de faire en-

tendre une note discordante au sujet des résultats de l'enseignement oral. Je crois franchement que ces résultats ne sont pas aussi beaux qu'on le prétend. Et ensuite M. l'inspecteur général nous a dit que l'unité de méthode était facile, et les orateurs qui viennent de parler ont soutenu la même opinion, mais je demande quelle est cette unité de méthode? D'un autre côté, un de mes collègues a demandé que l'on constituât un conseil supérieur de l'enseignement des sourds-muets, semblable à celui de l'Université. Mais permettez-moi de faire remarquer que les membres qui formeraient ce conseil n'auraient pas pratiqué l'enseignement des sourds-muets et que, par conséquent, ils seraient incompétents pour juger les méthodes et faire des programmes. Je crois donc qu'on lâche la proie pour l'ombre.

Autrement, je suis convaincu qu'on peut enseigner une parole claire et distincte aux sourds-muets; mais il faut employer de bons moyens et peu les connaissent.

Lorsqu'en 1862 je fis mes premières expériences dans ce même établissement où je parle, on me prit pour un utopiste et aujourd'hui la parole est enseignée partout.

M. le Président. — M. Snyckers, qui est délégué étranger, demande s'il peut prendre part à la discussion.

Le bureau décide que la chose n'est pas possible, d'après le règlement, mais qu'il serait admis à remettre un mémoire écrit pour être lu ou pour le lire lui-même.

M. Goguillot. — Je demande à répondre un seul mot à une assertion de M. Fourcade. Il a dit que le Conseil supérieur de l'enseignement des sourds-muets ne serait pas compétent pour juger les méthodes et faire des programmes. Pourquoi pas? puisque, sur le modèle du Conseil supérieur de l'instruction publique, il serait composé en majeure partie de professeurs délégués par leurs confrères.

M. Peyron. — L'unité de méthode est un fait acquis en principe. Mais quel est le meilleur moyen de propager cette méthode et d'en conserver l'unité? Le meilleur moyen, c'est l'institution d'une Ecole normale. J'espère que le Gouvernement de la République, qui a tant fait déjà pour les sourds-muets, voudra bien s'occuper de cette création.

M. le Secrétaire général donne lecture d'une communication de M. le directeur de Chambéry où il est parlé des grandes difficultés ou même de l'impossibilité d'enseigner la parole à bon nombre de sourds-muets, placés dans des conditions spéciales.

M. l'abbé Bourse. — L'auteur de la communication qui vient d'être lue dit que la méthode orale ne peut guère être usitée pour l'enseignement des aphones. Je dois dire au Congrès que cette allégation n'est pas fondée, et pour preuve je cite un fait qui se passe à Saint-Médard-les-Soissons. Il y a là un petit enfant qui manque presque complètement de palais, ou dont le palais est fendu de la largeur du pouce dans toute sa longueur. De plus cet enfant est encore affligé de myopie. Malgré cela, on lui a enseigné à produire la parole qu'il a apprise pour ainsi dire de lui-même, et il a appris aussi à la lire sur les lèvres.

M. Dubraule. — Je crois que l'unité de méthode doit exister non dans les programmes des classes, mais avant tout dans les programmes des études pour les maîtres. Et le meilleur moyen d'étendre et de développer cette unité, c'est, comme il a déjà été dit, la création de cours normaux et d'écoles normales.

M. l'abbé de la Place. — On ne peut songer à fonder cette unité de méthode avant qu'on ait fixé la durée de l'éducation des sourds-muets. En France, cette durée est de cinq, six ou huit ans. Chaque professeur enseigne ce qu'il peut et l'éducation du sourd-muet reste le plus souvent incomplète. En Italie, elle est généralement de huit ans, aussi l'instruction des sourds-muets y est-elle plus développée. M. l'abbé de l'Epée, dont je prononce ici le nom avec émotion, lui qui a fondé cette maison ainsi que l'enseignement des sourds-muets en France, disait que pour enseigner la parole aux sourds-muets, il fallait beaucoup de temps et un nombreux personnel. Je conclus en disant que le Congrès devrait émettre le vœu que la durée de l'enseignement des sourds-muets, en France, fût de huit ans, au moins.

M. le Président. — Comme il n'y a plus d'orateurs inscrits, je vais mettre aux voix les conclusions de M. Claveau, qui forment un plan complet d'éducation, et tendent à cette unité de méthode que nous recherchons.

M. Claveau. — Avant de voter ces conclusions, je demande au Congrès que, pour étendre et perfectionner cette unité de méthode, il recommande la rédaction de programmes et d'ouvrages élémentaires, l'emploi de visites d'institution à institution pendant la période des classes, et la continuation des tournées d'inspection générale, organisées depuis plusieurs années par le Ministre. Je demande en outre avec instance que les chefs d'institutions soient invités à nous communiquer tous les moyens qu'ils jugent propres à être employés pour donner efficacement l'enseignement, tout en ménageant les forces des instituteurs et des institutrices.

Un membre. — Je suis d'accord avec M. l'Inspecteur général pour qu'il soit demandé la publication de programmes et d'ouvrages; mais par qui seront composés ces programmes et ces ouvrages?

M. Claveau. — J'ai dit qu'il fallait faire appel à toutes les bonnes volontés et à toutes les expériences.

M. Magnat. — Il me semble qu'il n'est pas possible de voter sur ces propositions avant de les avoir discutées ; sans cela notre vote n'aura aucune valeur. Je crois qu'il est important de présenter ces questions une à une et de les discuter et voter séparément. (*Plusieurs voix* : la division ! la division !) Je fais aussi remarquer que, dans une assemblée, lorsque la division est demandée, ne serait-ce que par un membre, elle est de droit.

M. le Président. — La première conclusion est celle-ci : *L'unité de méthode, en ce qui touche l'enseignement des sourds-muets, étant dès à pré-*

sent réellement fondée en France au degré désirable... M. l'Inspecteur général demande au Congrès de déclarer qu'il la croit réellement fondée.

M. Dubranle. — On nous affirme que l'unité de méthode existe! Il est donc bien surprenant que la première question du Congrès soit ainsi formulée : *Des moyens à employer pour arriver à l'unité de méthode.* Si cette unité existe, pourquoi chercher à la créer? Je crois qu'il y a confusion entre *procédé* et *méthode.* Tout le monde convient que la parole est le principal moyen employé dans toutes les institutions de sourds-muets. Mais de là à l'unité de méthode il y a un abîme.

M. l'Inspecteur général. — On me demande pourquoi je demande à faire voter cette question. C'est que nous l'avons reçue des Congrès antérieurs. C'est une vieille question qui n'a pas reçu de solution, et nous désirons qu'elle en reçoive une. Il n'y a pas lieu de demander si l'unité pratique de méthode existe. C'est un fait. On pouvait poser cette question, il y a quatre ans, au Congrès de Milan. Il n'y avait alors qu'aspirations à l'unité. Mais aujourd'hui, je demande que le Congrès affirme qu'on a réalisé cette unité.

M. Javal. — Il faut avant tout éviter la confusion. Je crois que, pour cela, la question doit être divisée en deux parties : 1° unité de méthode admise « en principe » par tous; 2° moyens d'arriver à l'unité d'application. Pour arriver à cette unité d'application, et pour appuyer une proposition qui a été faite déjà plusieurs fois, je crois que le meilleur moyen, c'est la fondation d'une école normale.

M. le Président. — Formulez votre proposition.

M. Javal. — Je demande que l'on intercale ces mots : « en principe. »

M. l'Inspecteur général. — Je m'y oppose. En principe, à Milan, en 1880. En fait aujourd'hui.

M. l'abbé Bourse. — M. Pustienne et moi nous vous proposons l'amendement suivant qui est accepté par M. Claveau : « *Le Congrès, considérant que la méthode orale pure, après avoir été admise en principe au Congrès de Milan, est pratiquée en fait, depuis quatre ans, dans la généralité des institutions en France, recommande, pour en assurer et développer l'unité...* »

M. le Président. — Je mets aux voix l'amendement qui vient d'être proposé par M. le chanoine Bourse et auquel je suis heureux de me rallier.

L'amendement est mis aux voix et adopté à l'unanimité.

La séance est levée à six heures.

DEUXIÈME JOURNÉE, MERCREDI 5 AOUT 1885

3e *Séance.*

La séance est ouverte à dix heures du matin.

M. le Président donne la parole au frère Narcisse.

Le frère Narcisse. — J'ai l'honneur de demander que les règles qui régissent le vote secret dans toutes les assemblées soient observées à ce Congrès toutes les fois qu'il sera demandé.

M. le chanoine Bourse. — Je demande aussi à répondre à une objection qui a été faite hier par un membre qui croyait que les considérants ne sont pas ordinairement l'objet du vote d'une assemblée. Je répondrai que, quoi qu'il en soit dans les autres assemblées, les considérants ont fait partie du vote dans tous nos Congrès précédents.

M. le Secrétaire général. — Je donne lecture des premières conclusions de M. Claveau, qui avait ainsi formulé sa pensée :

L'unité de méthode, en ce qui touche l'application de la parole pour l'enseignement des sourds-muets, étant un fait acquis, le Congrès propose les mesures suivantes :

Cette phrase a été modifiée ainsi : (1)

Les mesures proposées par M. l'Inspecteur général sont :

La rédaction de programmes d'enseignement ayant pour base l'étendue des résultats obtenus pendant la durée normale des études, soit vis-à-vis de la moyenne des enfants suffisamment intelligents, soit vis-à-vis la moyenne des élèves tout à fait médiocres ou n'ayant qu'un nombre restreint d'années à passer dans un établissement de sourds-muets.

M. le Président. — L'unité de méthode étant reconnue, M. Claveau propose pour la confirmer un certain nombre de moyens. Vous venez d'entendre la lecture du premier de ces moyens. C'est la rédaction de programmes sur deux sortes d'enseignement : un premier type répond à l'enseignement dont sont susceptibles un certain nombre d'enfants intelligents; un second type à celui dont sont susceptibles les enfants médiocres. Il y aurait ainsi une moyenne maximum et une moyenne minimum.

Je mets aux voix ces conclusions.

M. Javal. — Je demande la division de cette question, afin que le vote soit plus sincère et plus éclairé.

M. Magnat. — Nous ne pouvons pas voter à la légère des mesures d'où dépend l'avenir de nos institutions. Ce qu'il y aurait de mieux à faire, à mon avis, ce serait de faire étudier par une commission compé-

(1) Voir, à la séance précédente, le texte adopté.

tente toutes les questions qui se rapportent, comme la rédaction des programmes, à l'unité de méthode et d'enseignement. Cette rédaction n'est pas la seule question dont il faut s'occuper. Sans entrer dans les détails, il faut se préoccuper non seulement de la méthode, mais aussi de ceux qui l'enseignent; il faut s'occuper de l'unité de direction et des ressources nécessaires pour donner cet enseignement. J'accepte donc la proposition de M. l'Inspecteur général, mais je propose par voie d'amendement que ces programmes soient arrêtés par une commission nommée dans le sein du Congrès.

M. l'Inspecteur général. — Permettez-moi de dire que je ne compte pas beaucoup sur les commissions. La question étant mûre pour les professeurs devant qui j'ai l'honneur de parler, ils peuvent prendre une décision sans passer par les rouages d'une commission. Déjà les professeurs de l'Institution nationale de Paris nous ont rendu le service de rédiger et de faire imprimer leurs programmes. D'autres institutions ont leur cours de langue. Ce que je demande, c'est que chaque institution puisse se procurer ces divers programmes, de façon qu'en les examinant chaque instituteur puisse se dire : je suis en avance ou je suis en retard, et qu'il puisse modifier ou perfectionner son enseignement. C'est l'instruction mutuelle des professeurs entre eux que je demande. Je préfère, en effet, les idées qui font leur chemin par la persuasion à celles qui s'imposent sous le patronage d'une commission.

M. Comte. — Les programmes rédigés par les professeurs de l'Institution nationale ont un caractère absolument provisoire. Ils n'auraient pas dû être publiés tant qu'ils ne sont pas définitifs.

M. le Président. — Je comprends très bien les préoccupations de M. l'Inspecteur général, qui arrive avec un plan complet et bien étudié. Il attache évidemment le plus grand prix à ce que cet ensemble soit voté. Mais c'est là que commencent pour nous les difficultés, car nous avons à décider non seulement la rédaction des programmes en général mais encore en particulier. Cependant il y a quelque chose que nous désirons tous, c'est la rédaction de programmes d'enseignement. Votons cette rédaction, nous examinerons ensuite comment ces programmes seront rédigés et à qui sera confié le soin de leur rédaction. (Très bien! aux voix!)

M. l'Inspecteur général. —Je demande que, lorsque les premiers mots de la phrase seront votés, on passe au vote sur le reste de la proposition qui s'enchaîne.

Plusieurs voix. — Parfaitement.

Il est procédé par bulletins secrets au vote de la première proposition de M. Claveau.

Cette proposition est adoptée à l'unanimité de 110 votants.

M. Marguerie. — La rédaction que nous venons d'adopter pose un principe, mais il faut indiquer tout au moins en germe les moyens d'exécution. A cet effet, je vous propose l'article additionnel suivant : « Chaque directeur ou directrice d'institution enverra un exemplaire de ses programmes et un résumé des résultats constatés dans son établissement. Une commission nommée par le Congrès recevra ces communications et,

après étude de ces programmes et de ces résultats, soumettra telles propositions qu'elle jugera convenables au prochain Congrès. » M. l'Inspecteur général a fait en quelques mots la critique des commissions. Si ces accusations sont souvent fondées, cela tient à ce que ces commissions sont quelquefois trop nombreuses ou étrangères aux questions qu'elles doivent étudier.

Plusieurs voix. — Oui, oui, parfaitement.

M. l'Inspecteur général. — Je ne crois pas avoir dit autant de mal des commissions, mais il n'y a pas d'exagération à dire, ce me semble, que dans cette question l'universalité des professeurs est supérieure à toutes les commissions.

M. Marguerie. — Sans doute; mais, lorsqu'il s'agit de résumer la pensée d'une assemblée nombreuse, il est impossible de ne pas recourir au procédé admis par toutes les assemblées délibérantes, de confier à quelques membres le soin d'interpréter la pensée commune. Cette commission aurait à produire un travail de dépouillement et de comparaison, et ce serait au prochain Congrès à adopter des résolutions définitives.

La proposition de M. Marguerie est votée au bulletin secret et est repoussée par 67 voix sur 113 votants.

Il est ensuite procédé au vote par bulletins secrets sur la deuxième partie de la proposition de M. Claveau, ainsi conçue : ..... *Ayant pour base l'étendue des résultats*, etc. (Voir plus haut.)

Cette proposition est adoptée par 70 voix sur 106 votants.

La séance est levée à midi.

4e Séance.

La séance est ouverte à trois heures.

M. le Président. — Nous allons examiner la deuxième partie des propositions de M. Claveau. Elle est ainsi conçue : 2° *La rédaction d'ouvrages élémentaires développant, d'une manière précise et dans les conditions qui conviennent à l'enseignement spécial des sourds-muets, les matières de ces programmes.*

Il est procédé au scrutin secret sur cette proposition qui est adoptée par 82 voix sur 104 votants.

M. le Président lit une troisième proposition de M. Claveau concernant les certificats et brevets établis par le ministre (décret du 3 septembre 1884), pour les professeurs qui se vouent à l'enseignement des sourds-muets.

M. le Président. — Je propose au Congrès de ne pas voter sur cette disposition. Il y a difficulté et délicatesse à le faire, car il s'agit d'un acte ministériel. Il ne me paraît guère convenable d'approuver ou de désapprouver un acte ministériel.

M. l'Inspecteur général. — Je me rallie aux observations de

M. le Président, en faisant observer qu'il n'est jamais entré dans ma pensée de commettre une inconvenance à l'égard de personne.

M. Peyron. — Je crois que, sans nous écarter du respect que nous devons à M. le Ministre de l'Intérieur, nous pourrions émettre le vœu qu'il complétât son arrêté en exigeant que tous les professeurs qui veulent avoir un brevet spécial pour l'enseignement des sourds-muets soient déjà pourvus d'un brevet de l'enseignement public. Je me rallie donc à la proposition d'un de mes collègues et dont voici les termes : « Que les personnes qui se destinent à l'enseignement des sourds-muets et désirent obtenir le brevet spécial soient déjà pourvues du brevet de l'enseignement primaire.

M. Javal. — Je demande à ajouter : « Ou de l'équivalence ». Vous savez, en effet, qu'il y a beaucoup de maîtres sans brevet qui sont autorisés à enseigner parce qu'ils ont dix ans de stage dans l'enseignement.

M. Fourcade. — Il me semble que la mesure proposée tendra à restreindre le nombre des professeurs qui se vouent à l'enseignement des sourds-muets. Comme ce nombre n'est déjà pas trop grand, je crois donc que cette mesure n'a pas sa raison d'être.

M. Magnat. — Si on n'exige pas le brevet de capacité, je ne vois pas pourquoi on exigerait le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de sourds-muets. Il suffirait de faire appel au dévouement. Mais alors quelle garantie aurons-nous dans notre enseignement? Refuser de produire ce brevet, c'est déjà, ce me semble, se reconnaître incapable!

M. le Président. — Il ne s'agit pas d'encourager l'ignorance, mais de n'être pas exclusif et de ne pas confondre l'enseignement des sourds-muets avec l'enseignement primaire. Il faut, pour les sourds-muets, des personnes de dévouement, de charité, de patience, pour lesquelles il n'y a pas lieu d'exiger un brevet de capacité.

Je crois donc, plus que jamais, que nous ne devons pas voter sur cette proposition qui entre dans une question de voies et moyens dont nous n'avons pas à nous occuper.

Je mets donc aux voix l'ordre du jour pur et simple.

L'ordre du jour pur et simple est adopté.

M. le Président. — Je donne lecture de la quatrième proposition de M. Claveau : 4° *Les visites d'institution à institution auront lieu pendant la période des classes*, etc. C'est là une disposition excellente qui n'a pas besoin d'intervention de la part de l'autorité.

Cette proposition est adoptée sans discussion.

M. le Président. — Je donne lecture de la cinquième proposition de M. Claveau relative à la continuation des tournées d'inspections générales organisées depuis plusieurs années par M. le Ministre de l'Intérieur.

S'il faut vous le dire, je fais la même opposition à cette proposition qu'à la troisième. Nous n'avons pas à nous prononcer sur cette question. Ce ne serait pas convenable.

Nous passons aux propositions de M. Dupont. La première est ainsi

conçue : *Le prochain Congrès national aura lieu l'année prochaine à Lyon.*

M. Peyron. — Il me semble difficile que le Congrès actuel se prononce déjà sur une question aussi grave. Le mieux serait de renvoyer cette proposition à l'examen d'une commission.

Le Congrès décide en conséquence que cette question sera réglée à la dernière séance.

M. le Président. — Voici la deuxième proposition de M. Dupont : *Qu'une commission soit nommée pour recommander à l'attention de M. le Ministre les meilleurs ouvrages qui pourront être publiés sur l'enseignement des sourds-muets.*

Il est procédé au vote par bulletins secrets sur cette proposition, qui est rejetée par 89 voix sur 109 votants.

M. le Président. — Voici la dernière proposition de M. Dupont : *Que des cours normaux publics soient professés dans les principales écoles.*

M. Dubranle. — J'appuie la motion qui vient d'être faite par mon collègue. Un certain nombre de membres du Congrès tiendraient même à ce que, pour arriver à l'unité de méthode, on créât des écoles normales...

M. le Président. — M. Dupont ne propose que l'établissement de cours normaux publics et non la création d'écoles normales. Comme cette proposition est semblable à une proposition de M. Magnat, elle sera discutée et votée avec cette dernière.

Je passe maintenant aux propositions de M. Magnat, que voici :

1° *Création de cours normaux;*

2° *Subventions accordées par l'État ou par des particuliers;*

3° *Formation de programmes;*

4° *Constitution d'un comité supérieur de direction, composé de membres appartenant aux deux ministères compétents de l'instruction publique et de l'intérieur, et de membres de l'enseignement libre.*

M. Dubranle. — Les moyens proposés pour arriver à l'unité de méthode me paraissent insuffisants sans la création d'une école normale.

M. Baudard. — Je crois que cette proposition est prématurée et que, pour le moment, nous devons nous en tenir aux cours normaux. Il ne nous manque que des élèves-maîtres. Mais le grand obstacle c'est le défaut d'argent. C'est pourquoi je propose le vœu suivant : *Vu le décret du* 3 *septembre* 1884, *le Congrès émet le vœu que des bourses d'élèves-maîtres soient fondées dans les institutions nationales de Paris, de Bordeaux et de Chambéry.*

Ce vœu, mis aux voix, est repoussé par 79 voix sur 90 votants.

M. le Président fait procéder, par bulletins secrets, à la première proposition de M. Magnat, qui est adoptée par 78 voix sur 94 votants.

M. le Président passe à la deuxième proposition de M. Magnat.

Un membre propose une modification au texte en remplaçant ces mots :

« Par des particuliers », par ceux-ci : « Par les communes et les départements ». Cette modification, admise par M. Magnat, est adoptée par l'assemblée, et la proposition de M. Magnat est votée à main levée.

M. le Président fait remarquer que la troisième proposition de M. Magnat, relative aux programmes, a déjà été résolue par l'adoption d'une proposition de M. Claveau.

On passe ensuite à la discussion de la quatrième proposition de M. Magnat.

M. Marguerie dit qu'il aurait quelques modifications à présenter au sujet de cette proposition, mais que, vu l'heure avancée où l'on se trouve, il propose de renvoyer la discussion au lendemain.

Le renvoi est adopté.

M. le Président fait observer que le Congrès a encore à s'occuper de beaucoup de questions, et pour qu'il puisse terminer sa tâche, il propose que la séance de demain commence à neuf heures au lieu de commencer à dix heures.

Cette proposition est adoptée et la séance est levée à six heures.

TROISIÈME JOURNÉE, JEUDI 6 AOUT 1885

5e Séance.

La séance est ouverte à 9 heures sous la présidence de M. le chanoine **Bourse,** vice-président.

La parole est à M. Marguerie.

M. Marguerie. — Voici le texte de la proposition que je présente comme modification à celle de M. Magnat : « *Le Congrès émet le vœu qu'il soit formé au ministère de l'Intérieur une commission dont les membres, nommés par le ministre, seront choisis parmi les directeurs ou professeurs des établissements de sourds-muets publics et libres. Elle comprendra aussi des fonctionnaires de divers départements ministériels ou de simples particuliers désignés à ce choix par la nature de leur service, ou leurs connaissances spéciales. Le nombre des membres choisis parmi les fonctionnaires ne pourra dépasser le quart du nombre total des membres de la commission.*

M. l'Inspecteur général. — Malgré toute l'estime que je professe pour le caractère et les bonnes intentions de notre collègue, il ne me sera pas possible de me rallier à sa proposition, vu que je ne reconnais pas l'utilité de cette commission.

La proposition de M. Marguerie est soumise au vote par bulletins secrets et repoussée par 77 voix sur 105 votants.

M. Franck, *président.* — Je demande au Congrès d'ajouter un article additionnel à celui qui concerne la demande de subventions formulée par M. Magnat. Le Congrès de Bordeaux avait formulé un vœu dont je vais vous donner lecture :

« Le Congrès, considérant qu'il résulte des renseignements statistiques fournis au Congrès que dans certain nombre d'institutions le taux des bourses payées par les départements ou par les communes est manifestement insuffisant, bourses dont quelques-unes ne s'élèvent pas au-dessus de 250 fr., charge son bureau de réclamer la bienveillante intervention de M. le ministre de l'Intérieur auprès des Conseils généraux et des Conseils municipaux pour porter ces assemblées à fournir un chiffre plus en rapport avec les dépenses que nécessite l'éducation des sourds-muets. »

Je propose au Congrès de vouloir bien renouveler ce vœu.

Le vœu est renouvelé sans opposition.

M. le Président. — Nous arrivons aux propositions de M. Goguillot. Mais, comme M. Goguillot est absent, ses propositions sont ajournées jusqu'à son arrivée.

M. le Président. — M. l'inspecteur général demande à présenter au Congrès la proposition suivante :

« *Le Congrès recommande le développement successif des cours normaux institués par l'arrêté du* 3 *septembre* 1884. »

M. l'Inspecteur général. — Il est très important que le Congrès adhère au développement successif des cours normaux. Ce qui prouve leur importance, c'est le grand nombre de professeurs qui se sont fait inscrire pour l'obtention du certificat d'aptitude constatant la capacité de diriger des cours normaux, ainsi que ceux qui se sont fait inscrire pour le certificat de 1er degré. C'est pour moi un devoir étroit de justice de proclamer les merveilleux résultats des épreuves subies par ces professeurs parfaitement bien préparés, et qui ont eu pour témoins les hommes les plus distingués de chaque département. Je profite de l'occasion pour rendre hommage au dévouement général des professeurs de sourds-muets qui se distinguent autant par leur zèle que par l'étude approfondie de leurs devoirs et de leurs connaissances spéciales.

M. Javal. — Les cours normaux existent déjà partout où il a été possible de les organiser. Mais il faut régler la question des voies et moyens. M. le président vient de faire renouveler le vœu relatif à l'argent et aux bourses dans les établissements libres, mais il faudrait aussi donner les moyens de profiter des cours normaux. Je demande que M. l'inspecteur général veuille bien, par un article additionnel, nous indiquer les moyens de le faire. On a aussi recommandé la visite des institutions comme étant pour les professeurs un excellent moyen de s'instruire. Tout le monde est d'accord sur ce point. Mais on ignore encore les moyens d'application. Doit-on nous donner des congés successifs et des facilités matérielles pour voyager ? J'appelle sur ce point l'attention de M. l'inspecteur général, persuadé qu'il fera tout son possible pour obtenir de bons résultats.

M. l'Inspecteur général. — M. Javal voudra bien comprendre que l'administration ne peut pas indiquer dans le détail toutes les mesures qu'elle compte prendre. Elle demande d'abord au Congrès de vouloir bien formuler un vœu général en faveur des cours normaux qui ont déjà donné de si bons résultats. Ensuite, pour ce qui me concerne, je serai heureux de contribuer de tout mon pouvoir aux mesures destinées à permettre la visite des écoles aux membres du corps enseignant.

M. Javal. — Nous savons tous que la bonne volonté de M. l'inspecteur général nous est acquise et nous l'en remercions. Mais, sans entrer dans le détail, M. Claveau ne pourrait-il pas nous donner quelques indications générales ? C'est ainsi, par exemple, que sans fixer de sommes, nous pourrions demander au gouvernement qu'il voulût bien faciliter par des bourses l'accès des cours normaux ou les visites d'écoles.

Il faudrait aussi que les départements et les communes eussent le droit de choisir les cours que suivraient leurs boursiers.

M. le chanoine Bourse. — Il me semble que le vœu de M. Javal se trouve en germe dans celui de M. Magnat, qui n'exclut aucun genre de subvention.

M. Javal. — J'en conviens. Mais nous pouvons développer ce vœu. Les subventions n'étaient accordées jusqu'ici qu'aux élèves sourds-muets. Maintenant qu'on a formé des cours normaux, il est naturel de demander des bourses pour les élèves-maîtres, afin de faciliter la fréquentation de ces cours.

M. l'Inspecteur général. — M. Javal désire ajouter au texte de ma proposition quelques lignes, à la rédaction desquelles je me rallie volontiers. Cette proposition modifiée est celle-ci :

« *Le Congrès recommande le développement successif des cours normaux institués par l'arrêté du* 3 *septembre* 1884, *et il espère que l'État, les départements et les communes voteront les fonds nécessaires pour permettre aux futurs professeurs de profiter de ces cours normaux.* »

La proposition de MM. Claveau et Javal est mise aux voix et adoptée.

M. Mettenet donne lecture de plusieurs propositions.

Dans la 1re de ces propositions il demande que, pour ménager les forces des professeurs et ne pas déranger les cours, il ne soit pas admis d'élèves pendant le courant de l'année scolaire.

M. Fourcade. — D'après cette proposition, s'il vient à se produire une vacance pendant l'année, il faudra attendre jusqu'au mois d'octobre pour la combler ! Pourquoi retarder pendant plusieurs mois ceux qui ont tant besoin de s'instruire ?

M. Comte. — Il est beau de faire appel au dévouement et il serait bon de pouvoir s'occuper des élèves qui rentrent pendant l'année. Cela est possible pour ceux qui font de l'enseignement d'une manière intermittente. Mais, pour nous, nous ne pouvons agir ainsi.

M. l'Inspecteur général. — Il faut en effet ménager les forces des professeurs.

M. le Secrétaire général. — Nous pouvons, pour tout concilier, émettre le vœu que l'année scolaire d'un enfant entré en janvier, par exemple, ne compte pas, et que le pouvoir qui l'a envoyé à l'école lui laissera donner huit années d'instruction, indépendamment de ces quelques mois qu'il aura à passer jusqu'à l'ouverture de la prochaine année scolaire. (Nombreuses marques d'approbation.)

M. Javal. — Voici comment cela se passe à l'Institution nationale de

Paris. A la rentrée, toutes les bourses sont remplies. S'il se présente une vacance peu de temps avant la distribution des prix, elle n'est pas comblée. Si elle se produit peu après la rentrée, nous prenons le nouvel élève. Nous avons le droit de le refuser s'il n'a pas un commencement d'instruction, mais nous n'usons presque jamais de ce droit, grâce au dévouement de nos maîtres. Au milieu même de l'année, il nous arrive de prendre des débutants. L'enseignement est alors individuel.

M. l'Inspecteur général. — Il ne faut pas dire que l'enseignement est individuel. C'est justement un des progrès de nos écoles de pouvoir instruire des séries d'élèves.

M. Javal. — Quand un enfant arrive en retard, il a bien besoin, pendant quelque temps, de soins individuels, pour rattraper ses camarades?

M. Comte. — Je suis convaincu qu'on peut donner profitablement l'enseignement collectif en se limitant à 10 élèves.

M. l'Inspecteur général. — Je propose l'amendement suivant : « *Le Congrès est d'avis que les autorités compétentes soient priées de ne faire entrer d'élèves boursiers dans les institutions, sauf circonstances très exceptionnelles, qu'au moment de la rentrée des classes, ou à une époque très voisine.* »

M. le Président. — Je mets aux voix l'amendement proposé par M. Claveau.

L'amendement est adopté.

M. le Président. — La deuxième proposition de M. Mettenet est celle-ci : *Que l'âge d'admission soit fixé à huit ans au minimum.*

M. le chanoine Bourse. — Je demande à compléter la proposition en fixant également un maximum. L'âge de douze ans me paraît être convenable. Après cet âge, les organes sont plus rebelles à l'articulation. Ensuite, si nous admettons huit années d'étude, nous aurons, dans des maisons consacrées à l'enfance, de véritables adolescents de vingt ans.

M. Magnat. — Je ne puis que difficilement accepter le minimum de huit ans. Je préférerais sept ans. J'ai même accepté dans mon institution des enfants au-dessous de sept ans et je m'en suis très bien trouvé.

Je ferai de plus remarquer que les sourds-muets sont compris dans la loi sur l'instruction primaire.

M. Javal. — Cette loi fixe l'âge scolaire de six à treize ans.

M. Magnat. — Je suis d'avis qu'on admette les enfants dès l'âge de six ans.

M. le chanoine Bourse. — Je crois qu'il y aurait des difficultés à admettre des enfants si jeunes. Les enfants qui sortent de nos institutions doivent avoir commencé un métier qui leur permette de vivre ou de venir en aide à leurs parents. En prenant des enfants trop jeunes, ils arriveraient au terme de leurs études sans avoir été en état de faire leur appren-

tissage, parce que les forces leur manqueraient. Je me rallie donc à la proposition de M. Mettenet, c'est-à-dire à l'âge de huit ans.

M. Hugentobler. — Cette question a déjà été examinée dans plusieurs congrès. Et, en France comme à l'étranger, on est d'accord à peu près partout que huit ans est, pour l'admission, l'âge le plus convenable, surtout pour les boursiers.

M. l'abbé Lambert. — Que va-t-on faire des malheureux qui n'auront pas pu entrer avant douze ans dans une école ? Ils seront donc abandonnés ?

M. Magnat. — Si l'enfant est admis à l'âge de sept ans, il pourra, depuis onze jusqu'à quinze ans, faire l'apprentissage d'un métier. Je demande que mon amendement soit mis aux voix.

L'amendement de M. Magnat est mis aux voix et n'est pas adopté.

M. le Président. — Je mets aux voix la deuxième proposition de M. Mettenet, complétée par celle de M. Hugentobler, et qui est ainsi conçue : « *Que les élèves boursiers ne soient admis ni avant l'âge de huit ans, ni après celui de douze, sauf quelques cas exceptionnels.* »

Cette proposition, mise aux voix, est adoptée.

M. le Président. — Voici la troisième proposition de M. Mettenet : *Que la durée des études soit de huit ans au moins.*

M. le Secrétaire général. — Je dépose l'amendement suivant à ajouter : *Mais qu'une année commencée après le premier trimestre ne comptera pas dans la durée des huit années d'étude.*

Cette proposition, ainsi complétée, est mise aux voix et adoptée.

M. le Secrétaire général. — Nous avions ajourné une proposition de M. Goguillot ainsi conçue : *Qu'un service d'inspecteurs sortis des rangs de l'enseignement soit chargé d'assurer l'application uniforme des programmes.*

M. Goguillot. — Je demande à expliquer ma proposition. En demandant qu'un service d'inspecteurs sortis des rangs de l'enseignement soit chargé d'assurer l'application uniforme des programmes, je n'ai eu nullement l'intention de viser ni directement ni indirectement les personnes chargées actuellement du service d'inspection. Cette motion fait partie d'un ensemble de propositions que j'avais faites hier.

Après avoir demandé l'organisation, dans notre enseignement, d'un service universitaire en tout semblable à celui de l'instruction publique ; après avoir demandé, par exemple, avec M. Marguerie, la création d'une commission consultative, dont les fonctions ont été si nettement définies par lui ; après avoir demandé, avec plusieurs de mes confrères, la création d'une ou de plusieurs écoles normales ; après avoir demandé, enfin, l'institution d'examens uniformes pour tous les maîtres se consacrant à l'enseignement des sourds-muets, il eût été illogique de ma part de ne pas réclamer l'adoption intégrale du système universitaire et de ne pas demander que l'application des programmes fût assurée par des inspec-

teurs-sortis des rangs de l'enseignement, ainsi que cela se pratique dans l'Université.

C'est pourquoi je supplie M. l'inspecteur général, ici présent, et messieurs les inspecteurs actuellement chargés de ce service au ministère de l'Intérieur, de ne voir, dans ma proposition, aucune espèce d'attaque à leur personne ou à leurs fonctions.

Je ne pouvais, je le répète, sacrifier, de mon propre mouvement, une partie d'un système que je n'ai pas créé, qui existait avant nous, et que je vous proposais d'adopter dans son intégrité.

(Nombreuses marques d'assentiment.)

M. le chanoine Bourse. — On a rejeté la rédaction de programmes uniformes officiels. Il ne peut donc y avoir de commission officielle chargée de surveiller leur application.

M. Goguillot. — Je le regrette, et je retire ma proposition.

M. le Président. — Nous arrivons à la discussion de la deuxième question du programme du Congrès, et dont voici les termes : De l'instruction et de l'éducation des sourds-muets arriérés.

M. l'abbé Lambert donne lecture d'un long mémoire où il parle de la manière dont on peut procéder, et dont il procède lui-même pour instruire les enfants sourds-muets arriérés, et, en particulier, pour leur donner des idées de morale et de religion. Ce procédé consiste principalement à se servir d'images et de comparaisons.

M. le Président. — Comme il reste encore beaucoup de travaux dont nous avons à nous occuper, je propose de commencer la séance de ce soir à 2 heures et demie.

La proposition est adoptée, et la séance est levée à midi

6e Séance.

La séance est ouverte à 2 heures et demie.

MM. Magnat et Mettenet lisent chacun un mémoire sur l'enseignement et l'éducation des sourds-muets arriérés. Ils insistent surtout sur la patience que doivent montrer les maîtres et les encouragements qu'ils doivent donner à leurs élèves. Ils proposent l'emploi de la mimique et la séparation.

M. Dupont. — Les statistiques établissent qu'il y a environ 10 pour 100 d'idiots sur les 3.500 sourds-muets élevés dans les écoles, en France. Nous devrions émettre le vœu que, pour ceux-là, des asiles spéciaux soient construits. Il reste ensuite peut-être 20 pour 100 d'arriérés, c'est-à-dire d'élèves ayant une intelligence peu développée. Pour ceux-ci, le Congrès a déjà décidé l'institution de programmes spéciaux. Mais une sélection s'impose entre eux et les élèves intelligents; et je demande au Congrès de décider qu'il y aura deux sortes d'écoles.

M. Dubranle. — Il me semble que, pour ces enfants arriérés, on devrait mettre en pratique la méthode mixte, si bien définie au Congrès de Milan par les abbés Tarra et Guérin.

M. Goguillot. — La *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets*, parue il y a trois jours, expose, dans un excellent article signé : « Lars A. Havstad », comment la sélection se pratique en Norvège, en application d'une loi votée par le Parlement de ce pays en 1881.

Les visites d'institution à institution nous étant recommandées, en serait-ce pas le moment d'émettre le vœu que le ministère de l'Intérieur instituât des bourses de voyage, grâce auxquelles des professeurs pourraient aller constater *de visu* comment cette sélection se pratique en Norvège, et quels résultats elle donne?

M. Hugentobler. — Je propose au Congrès de voter la résolution suivante : « Considérant que les sourds-muets arriérés gênent considérablement la marche régulière des études, et qu'ils ont besoin de soins tout particuliers pour leur éducation physique, intellectuelle et morale, le Congrès émet le vœu que les sourds-muets arriérés reçoivent leur instruction dans des établissements spéciaux ».

M. l'abbé Delaplace. — Il ne faut pas s'occuper seulement de l'instruction, mais aussi de l'éducation des sourds-muets arriérés. Ceux qui suivent les cours pendant huit ans acquièrent à peine assez d'instruction pour connaître leurs devoirs envers la société et envers Dieu. Mais comment ceux qui n'ont que très peu de temps à passer à l'école pourront-ils les connaître? M. Magnat avait raison de demander dans ce cas l'emploi du langage des signes. C'était aussi le moyen qu'indiquait notre grand maître l'abbé de l'Epée. Par le langage des signes, un seul maître pourrait instruire un grand nombre d'élèves arriérés.

Permettez-moi d'ajouter un mot et de sortir de la question. Je propose au Congrès de demander qu'une petite rente soit faite à M. Fourcade qui a tant fait pour l'enseignement des sourds-muets. (Marques d'adhésion.)

M. le Président. — Avant de mettre aux voix les conclusions de M. Dupont, je tiens à signaler à l'assemblée deux ouvrages importants de M. l'abbé Lambert dont l'un a pour titre : *Le langage et la physionomie des gestes*, et le second : *Méthode d'instruction religieuse et semi littéraire des sourds-muets adultes et illettrés.*

Je mets maintenant aux voix la proposition émise par M. Dupont et plusieurs autres membres, et qui consiste à mettre à part les arriérés dans des institutions complètement séparées.

La proposition n'est pas adoptée.

M. Magnat. — Dans toutes les écoles d'entendants, il y a un certain nombre d'enfants moins intelligents que les autres, des arriérés. Il en est de même pour les sourds-muets. Pour ceux-ci, il faudrait, comme le demande M. Dubranle, des classes séparées et une instruction appropriée au degré de leur intelligence.

M. André lit une courte allocution conforme aux conclusions de MM. Dubranle et Magnat.

M. le Secrétaire général. — Je suis tous les ans chargé de l'examen des enfants sourds, non seulement pour le département de la Seine, mais aussi dans les institutions nationales. Et je constate assez souvent que des enfants, qui ont toutes les apparences de l'intelligence, en sont parfois totalement dépourvus ou présentent certaines lacunes, comme la perte ou l'absence de mémoire. Au bout d'un an de séjour dans nos institutions, ils n'ont rien pu apprendre.

Il en est d'autres, au contraire, qui ont toutes les apparences de l'idiotisme et ne sont pas idiots. Je me défends, dans ce cas, contre le sentiment qui me porterait à signer leur exclusion de la maison, parce que un certain nombre arrivent à se développer sous l'influence de la première éducation, et à occuper parfois, dans leur classe, un rang honorable. Je me range donc à l'opinion de M. Dubranle qui désire pour les arriérés des classes séparées.

Quant à ceux qui, au bout d'un an, n'auront pas montré le moindre degré de développement, c'est l'asile agricole qu'il leur faut. On laissera de côté toute question d'enseignement. On leur apprendra la culture, la cueillette des fruits, en un mot, on cherchera à en obtenir ce qu'on pourra.

Je demande donc au Congrès qu'il adopte la proposition de M. Dubranle et qu'il émette un vœu en faveur de la création d'un asile agricole.

Cette classe spéciale d'arriérés, demandée par M. Dubranle, sera comme une sorte de classe d'attente. Au bout d'un an, ceux dont on n'aura rien pu obtenir iront à l'asile agricole, et les autres resteront à l'institution.

M. le Président. — Je mets aux voix la proposition de M. Dubranle.

La proposition est adoptée.

Le Congrès décide ensuite qu'aucune méthode absolue ne sera imposée pour l'instruction des arriérés.

M. le Président. — Nous passons maintenant à la troisième question du programme. *Des moyens d'empêcher les communications par signes, etc.*

M. Hugentobler donne lecture d'un mémoire où il recommande quelques moyens qui lui paraissent propres à empêcher les élèves de communiquer par signes, entre autres une grande surveillance.

M. Dubranle recommande en outre les moyens suivants : Séparation absolue des élèves de première et de deuxième année d'avec les plus avancés. Emploi, pendant les récréations, de toutes sortes de jouets et de jeux pour que ces enfants n'aient pas le temps de communiquer par signes.

Le bureau procède à la nomination d'une commission provisoire qui devra s'occuper des préliminaires du prochain Congrès et proposera à l'assemblée un certain nombre de noms devant composer la commission définitive qui s'occupera d'organiser ce Congrès.

Cette commission provisoire est ainsi composée : **MM. l'abbé Bouchet, Javal, Magnat, Hugentobler, le frère Narcisse** et **Mme la supérieure-institutrice de l'institution nationale de Bordeaux.**

Elle se retire pour délibérer.

Pendant ce temps, M. le Président propose la discussion de la quatrième question du programme commençant ainsi : *De l'utilité que pourrait avoir pour les élèves un peu plus avancés...*

Mlle Berthe Dabe donne lecture d'un mémoire où elle parle des avantages qu'il y aurait pour les sourds-muets à se trouver en communication avec les élèves non sourds-muets et demande que ce rapprochement soit favorisé.

La proposition de Mlle Dabe est ensuite mise aux voix et n'est pas adoptée. Le Congrès décide qu'il n'y a pas lieu de mettre les entendants parlants en rapport avec les sourds-muets.

La commission provisoire, étant rentrée au sein de l'assemblée, déclare, par la voix de M. Javal, rapporteur, qu'elle propose que la réunion du prochain Congrès ait lieu en 1886 et que la ville d'Orléans en soit le siège, sauf ratification du présent Congrès.

M. l'abbé Delaplace dit que déjà, au Congrès de Bordeaux, on avait constaté que les Congrès périraient bientôt s'ils étaient trop fréquents. Il propose que la date du prochain Congrès soit fixée à 1889, année mémorable comme étant l'anniversaire de la mort de l'abbé de l'Epée.

Plusieurs voix. — Et le centenaire de la Révolution française.

Le frère Narcisse parle également des inconvénients de la fréquence des Congrès et croit qu'on ferait mieux de leur substituer les visites d'établissement à établissement. Ce qui remplace avantageusement les Congrès, ajoute-t-il, c'est la publication de journaux spéciaux, tels que l'excellente *Revue internationale* que nous recevons tous. En conséquence, il propose que le prochain Congrès n'ait lieu qu'en 1893.

M. l'abbé Rohart. — Je me rallie à la conclusion présentée par le frère Narcisse, et je demande que le prochain Congrès n'ait lieu que dans 8 ans, afin qu'on ait le temps de constater le résultat fourni par l'application des vœux formulés par le Congrès actuel.

M. le Président fait voter au scrutin secret l'année que l'on désire choisir pour la réunion du prochain Congrès. Il y a trois dates : 1886, 1889 et 1893.

Le scrutin donne les résultats suivants :

Pour l'année	1893	60 voix.
—	1889	28 —
—	1886	31 —

L'année 1893 est choisie en conséquence pour la réunion du prochain Congrès.

M. le Président. — Puisse cette date ne pas être le quatre-vingt-treize de nos Congrès nationaux !

On reprend ensuite la discussion sur la troisième question du programme.

M. le Secrétaire général. — M. Dupont demande qu'au sujet de cette troisième question on prenne les décisions suivantes :

1° *Que l'effectif des grandes écoles soit considérablement diminué.*

2° *Que les enfants ayant reçu un commencement d'instruction par les signes soient séparés des autres.*

3° *Que la méthode orale pure soit rigoureusement appliquée.*

4° *Que les élèves soient strictement surveillés et constamment invités à faire usage du peu de parole qu'ils possèdent.*

Chacune de ces propositions est mise aux voix séparément et adoptée.

Pendant ce temps, la commission provisoire s'occupait de former la liste des membres de la commission définitive chargée d'organiser le futur Congrès.

Cette liste, composée de douze membres, est approuvée.

M. le Président fait remarquer que ce sera à cette commission de désigner la ville où se tiendra le prochain Congrès.

M. le Président remercie et félicite les membres du Congrès des excellents sentiments qu'ils ont montrés pendant les séances qui viennent d'avoir lieu et déclare close la session du Congrès national de 1885.

La séance est levée à six heures.

Le Rédacteur sténographe,

L. Riom,

Vice-président de la Société française de sténographie.

INFORMATIONS

Nous recevons la lettre suivante :

Institut provincial de sourds-muets du Brabant.

Messieurs,

Nous lisons dans le bulletin n° 5, page 126, de votre intéressante publication, les lignes suivantes extraites de l'*Éclair* du 19 juillet.

« Au cours de la séance du 10 juillet, le conseil provincial du Brabant a modifié certaines dispositions du règlement général pour le service de son institut. Il a, entre autres changements, décidé, sur la proposition de la commission administrative, de congédier le *personnel inférieur*, qui laisse beaucoup à désirer, et de le remplacer par celui que le nouveau sous-directeur, M. Van Mechelen, avait sous ses ordres à l'école normale, supprimée, de Jumet ».

Dans ces faits ainsi relatés vous voyez un acte arbitraire qui mérite des explications.

Sont-elles bien indispensables, messieurs, en présence même des termes de la relation?

Ne va-t-il pas de soi qu'ayant à se prononcer sur les modifications à apporter à un règlement, le conseil provincial du Brabant, dont les attributions répondent à celles des conseils généraux en France, ne pouvait s'immiscer dans un détail aussi infime que le renvoi de quelques domestiques et hommes de peine?

La réalité est que, par suite d'un vice de rédaction du réglement précédemment voté par le conseil, les domestiques et hommes de peine de l'institut provincial de sourds-muets de Berchem Sainte-Agathe se trouvaient, au point de vue de la nomination et de la démission, rangés sur la même ligne que les professeurs et surveillants.

L'erreur étant manifeste, le règlement ne fut jamais appliqué dans ce sens.

Aussi la commission administrative n'a-t-elle pas eu à intervenir dans l'acceptation ou le renvoi du personnel inférieur, qui d'après le règlement modifié, dépend exclusivement de l'économe.

A son entrée à l'établissement, notre nouveau sous-directeur-économe ayant sous la main un excellent personnel, a préféré le substituer au personnel qu'il y a trouvé.

La commission n'a eu qu'à se louer de cette détermination qui a eu pour notre institut les meilleures conséquences.

Et vous-mêmes, messieurs, après ces explications que vous avez désirées, et que nous vous fournissons bien volontiers, vous reconnaîtrez sans doute que cet acte, réduit ainsi à sa juste valeur, n'a absolument rien d'arbitraire.

Veuillez, messieurs, recevoir l'expression de notre considération la plus distinguée.

Pour la commission :

Le secrétaire, OSCÉ. — Le président, HEYVAERT.

AVIS DIVERS

Nous rappelons à MM. nos abonnés de six mois que leur abonnement expire avec le présent mois.

ERRATUM. — Dans l'article de M. Lars A. Havstad : « Sur l'organisation des Ecoles de sourds-muets en Norvège » (nº 5, août 1885), ajouter, page 106 : 5º *à Bergen, pour les provinces de l'ouest.*

L'Éditeur-Gérant :

GEORGES CARRÉ.

58786. — PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 7. Octobre 1885.

ÉCHO DES CONFÉRENCES DES PROFESSEURS

DE L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS

La conférence des professeurs de l'École de Paris se réunit, pour la première fois, le 22 octobre 1827, sous la présidence de M. l'abbé Borel, directeur de l'établissement.

A l'ouverture de cette séance, M. l'abbé Borel prononça un discours dans lequel il affirmait la nécessité d'établir l'ordre et l'harmonie entre toutes les parties de l'enseignement afin d'en former un système complet et régulier, où les difficultés se succéderaient d'après les lois d'une progression croissante, et de chercher les moyens les plus rationnels et surtout les plus simples et les plus expéditifs pour développer l'intelligence et former le cœur des infortunés sourds-muets.

Il terminait ainsi : « Nous venons, Messieurs, après deux hommes de génie qui puisèrent leurs inspirations au sein de la charité, et dont les travaux immortels eurent des résultats assez éclatants pour désarmer la critique la plus difficile et la plus cauteleuse. Toutefois, soit parce que l'inventeur perfectionne rarement ses propres découvertes, soit parce que la vie d'un seul homme est trop courte pour achever un ouvrage aussi important que la réintégration du sourd-muet dans tous les droits attachés à la qualité d'homme, ces deux grands maîtres nous ont laissé beaucoup à faire, et, si j'ose le dire, ils nous ont transmis un vaste héritage à mettre en meilleur rapport, à cultiver, à défricher dans plusieurs de ses parties.

« Unissons nos efforts afin de les rendre plus puissants. Faisons une abnégation complète de nous-mêmes, et n'oublions

jamais que les sourds-muets ne sont pas ici pour nous, mais que nous y sommes pour eux. »

Les réunions de la Conférence eurent lieu d'abord une fois par semaine, puis une fois tous les quinze jours; enfin, par suite d'un arrêté ministériel, en date du 15 novembre 1836, elles devinrent mensuelles.

Cet arrêté en détermine l'objet et le but : « Les conférences, y est-il dit, auront exclusivement pour objet : la matière, les instruments et l'ordre de l'enseignement. Elles auront pour but de recueillir sur ces points importants toutes les observations, toutes les données de l'expérience, tous les documents qui, dans la suite, seront mis en œuvre pour composer un programme complet et détaillé du cours d'instruction du sourd-muet. »

Ces réunions, si utiles aux progrès de l'enseignement, subirent d'assez longues interruptions. C'est ainsi qu'elles n'eurent pas lieu de 1831 à 1836, de 1838 à 1867 et de 1872 à 1881, époque où elles furent rétablies pour la troisième fois par M. le docteur Peyron, qui venait d'être nommé directeur de l'Institution.

Dans la première période de ses réunions, la conférence s'occupa de l'état moral et intellectuel du sourd-muet, lorsqu'il entre dans l'Institution, et de l'étude de la méthode.

Prenant le milieu entre les opinions exagérées que certains auteurs se sont formées de l'état intellectuel et moral du sourd-muet sans instruction, la Conférence déclara que l'infirmité du sourd-muet ne porte pas atteinte au principe de ses facultés intellectuelles et morales; que la différence qui existe entre lui et l'enfant qui parle ne vient que du manque d'exercice.

Elle reconnut que le sourd-muet sans instruction a l'idée du bien et du mal, celle de la propriété; le sentiment du juste et de l'injuste, du vrai et du faux.

Dans l'étude de la méthode, la Conférence débuta par l'examen des moyens que le maître doit employer pour entrer en communication avec son élève : les signes indicateurs, le dessin, l'écriture, l'articulation artificielle, la lecture sur les lèvres et la dactylologie. Dans la séance du 19 novembre 1827, M. Valade Gabel exposa les procédés d'enseignement qu'il a plus tard développés dans ses nombreux travaux sur la matière, et qui eurent l'approbation de ses collègues.

De nombreuses séances furent consacrées à la confection d'une nomenclature générale et de nomenclatures particulières, et à la discussion des moyens à employer pour l'enseignement des dix parties du discours, de la proposition, de la phrase et de la numération.

Durant la seconde période, la Conférence mit tous ses soins à l'élaboration d'un programme des matières à enseigner dans chacune des six années d'étude que comportait alors l'organisation de l'école.

Ce programme, adopté dans la séance du 28 juillet 1837, à la suite d'un remarquable rapport fait par M[lle] Émélie Ferment, une des dames-professeurs, a été suivi jusqu'à ces derniers temps, après n'avoir subi que quelques modifications de détail.

On nous permettra d'ajouter que c'est à l'aide de ces procédés et de ces programmes qu'ont été formés des élèves qui sont devenus plus tard d'excellents professeurs dans l'Institution de Paris et dans plusieurs écoles des départements, des publicistes, des littérateurs, des savants, des peintres, des sculpteurs, etc., dont les travaux ont été remarqués.

De 1867 à 1872, le dépouillement de la correspondance et l'exposé des méthodes employées à l'étranger, faits par le Président, occupèrent une grande partie des séances. La commission examina les rectifications que réclamait le langage mimique tel qu'il était usité dans l'Institution et quelques-unes des publications préparées pour doter l'Établissement d'un cours d'études à l'usage de ses élèves.

De 1872 à 1881, la Conférence ne fut convoquée que trois ou quatre fois, et n'eut à s'occuper que de quelques questions d'organisation peu importantes.

En ouvrant la séance du 1[er] février 1881, M. le docteur Peyron remercie d'avance ses collaborateurs du concours aussi dévoué qu'éclairé qu'ils voudront bien lui prêter dans l'accomplissement des réformes qu'il se propose d'introduire dans l'organisation de l'enseignement.

Dans une des *Informations* du numéro de mai 1885 de la Revue, les lecteurs ont pu voir que la Conférence a répondu à l'appel de son Président, que le ministre de l'intérieur lui a retiré pour le placer dans un poste plus élevé, nous privant ainsi de sa direction si courtoise, si prudente et si énergique.

Sous la nouvelle direction, la conférence poursuit ses travaux pour mener à bonne fin la réforme introduite dans la maison depuis cinq ans.

Elle a élaboré et adopté les programmes des cinq premières années.

Elle s'occupe actuellement de l'enseignement de la géographie à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

J. ALARD.

ÉDUCATION INTELLECTUELLE DU SOURD-MUET

A L'INSTITUT DE BERCHEM-SAINTE-AGATHE

Méthode orale. — La méthode orale est la seule appliquée dans l'Institut. Mais beaucoup d'enfants nous viennent d'autres établissements, où la méthode mixte est employée : ils sont, par conséquent, en possession du langage par signes, la *dactylologie*. Il paraît donc très difficile, sinon impossible, que les élèves communiquent tous entre eux par le langage articulé. Qu'arrive-t-il? C'est que ceux qui ont un certain bagage de mots articulés ne les emploient pas pour converser avec les autres ; ils reviennent aux signes pour parer à l'insuffisance de ceux qui n'ont pas d'autre moyen pour exprimer leur pensée. En outre, le signe permet d'abréger considérablement la phrase, parce qu'il n'y a ni temps, ni mode aux verbes ; que les articles, les pronoms, les prépositions, les adverbes, les conjonctions, sont supprimées, c'est-à-dire ce qui constitue la syntaxe et les bases du raisonnement. Or, nous qui voulons la méthode orale, nous la voulons non seulement pour permettre aux sourds-muets de communiquer avec les entendants-parlants, mais encore pour que la conception de la pensée chez les sourds-muets se fasse selon les lois correctes de la logique et de la grammaire. Quelques exemples rendront cette proposition plus claire. Si l'on dit à un sourd-muet : « Nous mangeons la soupe avec une cuiller », voici la manière dont il représentera cette idée par des signes : « Moi manger avec cuiller soupe ». Il a supprimé plusieurs mots ; il a substitué l'infinitif impersonnel à l'indicatif présent personnel ; et il a transposé des mots. En réalité, le sourd-muet qui s'exprime par signes est confiné dans le langage enfantin, et il reste impuissant à comprendre les nuances qui constituent réellement la marque du développement intellectuel.

Voici un autre exemple où l'enfant justifie la cause alors qu'il devrait justifier l'effet. Un entendant dirait : « J'ai bon appétit, car je me suis promené longtemps ». Le sourd-muet dit : « Je me suis promené longtemps, car j'ai bon appétit ». Nous pourrions citer de nombreux exemples

de ce genre, qui montrent que la manière de penser par signes des sourds-muets est littéralement contraire à celle de l'entendant.

Nous devons conclure que la méthode orale n'est pas seulement nécessaire pour permettre au sourd-muet de communiquer avec les entendants par le langage articulé, mais surtout pour lui donner la rectitude de la pensée et l'amener à bien concevoir pour qu'il s'exprime clairement, suivant la parole si juste de Boileau :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. »

Le sourd-muet instruit par le langage des signes n'arrive pas à comprendre exactement la langue écrite. Il n'a jamais que des conceptions par à peu près, des lueurs de conception.

Notre but est donc de fournir à l'enfant le langage articulé, pour qu'il soit mis dans les conditions ordinaires pour communiquer avec les entendants, et pour qu'il soit débarrassé de sa façon incomplète de penser ou de se représenter les actions et les choses.

Chez le sourd-muet qui arrive à l'Institut vers l'âge de six, huit ou dix ans, l'appareil vocal, n'ayant jamais fonctionné, est atrophié, parce que les muscles n'ont jamais exécuté des mouvements spéciaux, que les artères et les veines y sont restées à l'état rudimentaire, et que l'influence nerveuse ne s'y est jamais fait sentir. Il s'agit, par une espèce *d'entraînement* (1), de faire rentrer cet appareil dans un état quasi-normal. Il est évident que toute l'attention de l'instituteur, comme de l'élève, est attirée uniquement sur ce point, au moins dans la première période d'éducation spéciale; c'est seulement lorsque cet organe a reconquis sa vertu fonctionnelle que l'intelligence peut disposer d'une certaine somme d'action pour saisir les idées exprimées par les mots. La première année est donc fatalement une année de gymnastique laryngée. C'est ce qui explique que, dans notre programme, nous consacrons un si grand nombre d'heures aux exercices d'articulation. Disons toutefois que les mots sont choisis parmi ceux qui représentent les actions usuelles et les objets dont l'enfant se sert le plus communément. Ces actions et ces objets sont représentés intuitivement au fur et à mesure que les enfants apprennent à prononcer les mots. De plus, ils apprennent en même temps à représenter ces mots par des lettres et par des croquis dessinés vivement. En sorte que l'élève apprend en même temps à *prononcer* un mot dont il a saisi la signification par le procédé intuitif, à le *lire* sur les lèvres, à l'*écrire* à la manière de l'entendant et à le *représenter* par sa configuration. Par cette méthode, le sourd-muet apprend à penser et à parler suivant les mêmes lois que l'entendant, et sa tendance à penser et à communiquer par signes finit par disparaître.

Cette méthode s'applique dans tous les degrés. Dans les classes moyennes et supérieures, bien que toutes les leçons, géographie, arithmétique, histoire, etc., soient en même temps des leçons d'idées et des leçons d'articulation et d'orthographe, nous consacrons tous les jours une demi-heure à des exercices d'articulation. Cette mesure se justifie par ce fait qu'un

---

1. L. Goguillot. — *De la période préparatoire à l'enseignement des éléments d'articulation.*

organe si frappé d'immobilité a besoin d'être exercé pendant un temps très long pour acquérir ce que l'on peut appeler la mémoire musculaire.

Cela est si vrai qu'après la classe d'articulation proprement dite (première année d'études), commence une période de transition qui dure deux ou trois ans, pendant laquelle le sourd-muet fait des progrès très lents quant à l'acquisition des idées nouvelles; toute son attention est encore absorbée par le mot qu'il lit sur les lèvres et par les efforts qu'il doit faire pour le prononcer; il reste confiné dans le monde des idées concrètes les plus simples. S'il lit et répète par erreur une phrase, telle que celle-ci : La *poche* de la classe est ouverte (pour la *porte* de la classe est ouverte), il n'aperçoit pas immédiatement le non-sens de cette proposition, toute son activité mentale est employée à articuler. Ce n'est que plus tard, lorsque son organe vocal est entièrement assoupli, qu'il peut parler sans effort et s'occuper librement du sens des mots et des phrases; c'est alors seulement qu'il devient apte à saisir les idées générales et abstraites.

Récréations. — En dehors des heures de classe, pendant les récréations où l'enfant est livré à lui-même, nous avons pensé qu'il était nécessaire, pour ne pas perdre le bénéfice des leçons données en classe, de l'empêcher de revenir à son allure, de repenser et de communiquer ses idées par signes. Nous avons pris soin de lui apprendre tous les mots qui désignent les objets ou jouets, ainsi que les expressions spéciales dont il doit se servir dans ses jeux; nous avons agi de même pour toutes les circonstances, tous les endroits où il ne subit pas l'action directe de l'instituteur, tels que le dortoir, le réfectoire, la promenade, etc.

Il est évident que, pour rester fidèle à ce principe, il est nécessaire de grouper les enfants pendant les récréations, les repas, etc., de la même manière dont ils sont groupés dans les classes; en effet, les enfants de deux degrés différents, ne possédant pas le même vocabulaire, celui du degré inférieur imposera naturellement sa manière de s'exprimer, et fatalement ils retomberont l'un et l'autre dans le langage des signes. C'est aussi le motif pour lequel nous avons décidé que les récréations devaient être surveillées par les instituteurs, et que l'économe, les surveillants, et, en général, tous les gens de service, doivent se tenir au courant des formules verbales enseignées, afin que, dans toutes les circonstances ordinaires de la vie, nos élèves soient exercés au langage articulé.

Méthode intuitive. — *Musée scolaire.* — Le procédé intuitif est le seul qui puisse être appliqué dans l'éducation du sourd-muet. L'entendant-parlant apprend une foule de choses par ce qu'on peut appeler l'audition indirecte; il entend parler autour de lui, et sans effort il acquiert des termes nouveaux et des idées nouvelles qui ne doivent plus lui être enseignées à l'école. Le sourd-muet reste, au contraire, pendant les premières périodes de sa vie, dans un état complet d'ignorance. A six ou huit ans, il est encore au niveau de l'entendant de deux ou trois ans. Dès qu'on a réveillé en quelque sorte son organe vocal, assoupi ou presque étiolé par le manque d'exercice, il faut lui faire entrer dans l'entendement les idées les plus simples, les plus élémentaires, en les associant aux mots qui les expriment. Il faut avoir assisté aux exercices des sourds-muets pour se faire une idée des difficultés qu'il y a à vaincre, non seulement pour leur

rendre la parole articulée, mais surtout pour leur apprendre à penser. L'outillage didactique doit être plus complet dans une classe de sourds-muets que dans une école d'entendants-parlants. Dans cette dernière, on peut se passer, jusqu'à un certain point, de certains objets, tels que les meubles, les vêtements, les ustensiles de ménage, que les enfants ont appris à connaître chez eux et dont les noms font partie de leur vocabulaire, tandis que dans un institut de sourds-muets il est absolument nécessaire d'avoir sous la main tous les objets dont on apprend à prononcer, à lire et à écrire les noms, de même qu'on doit exécuter, faire exécuter ou montrer toutes les actions exprimées par les verbes qu'on leur enseigne. Si l'on n'est pas rigoureusement intuitif, on produit des *perroquets* bavards, quoique sourds, et non des êtres intelligents qui parlent parce qu'ils pensent.

Il y a plus : il importe de fournir l'intuition des choses elles-mêmes et non celle de leurs représentations. Quand dans une leçon un instituteur substitue le signe à la chose, il implante nécessairement dans le cerveau de l'enfant une idée trop vague ou une idée fausse.

Ce sont donc les objets eux-mêmes, tels qu'ils sont, et non leurs représentations par des estampes, qui doivent avoir la préférence ; ce sont les seuls qui fournissent des notions exactes. De là la nécessité de créer tout un musée d'objets *in natura*. C'est ce que nous avons fait, sans grever notre budget de dépenses trop fortes ; nous avons, en effet, fait appel au concours des amis de l'Institut, et nous avons reçu un certain nombre de collections fort utiles ; notre petit musée a été complété par des achats faits dans des conditions de bon marché tout à fait exceptionnelles.

Excursions. — Il existe diverses catégories de choses qu'il est impossible de réunir dans une école, tout au moins dans leur état naturel ; par exemple les animaux, les accidents géographiques, etc. La difficulté est résolue cependant par deux moyens : les instituteurs font des excursions scolaires qui leur permettent de placer leurs élèves en présence de ces choses qui ne sont pas dans l'établissement ; c'est là que nos sourds-muets vont recueillir les intuitions directes, exactes, réelles, en même temps qu'on leur fournit les mots qui représentent les idées nouvellement acquises. A l'école ces notions et ces mots sont fixés dans le souvenir par des exercices de répétition faits en présence des représentations matérielles des choses observées : modèles en carton ou en bois, estampes. Les enfants sont ainsi amenés, peu à peu, à interpréter convenablement les représentations graphiques des choses.

Programmes. — Dès la fin de la première année d'existence de l'Institut, nous avons constaté la nécessité de formuler un programme d'études. La Commission m'a chargé de ce travail, que j'ai pu mener à bonne fin, grâce au concours du directeur et des professeurs de l'établissement. Ce programme établit que l'enseignement de toutes les branches doit être essentiellement intuitif, pratique et progressif. La période d'éducation a été subdivisée en quatre degrés, chacun de deux années au moins, et le programme a une disposition *concentrique*, c'est-à-dire que, pour chaque degré, il forme un tout complet, dont les notions sont simplement élargies et approfondies dans les degrés suivants, de manière que si un élève, par suite de maladie ou d'arrêt de développement, était dans l'impossibilité d'aller au delà du degré inférieur ou du degré moyen, il

aurait reçu, cependant, une éducation aussi complète que le comportait son état physiologique.

Toutes les notions de nature générale ou abstraite n'entrent que dans le programme du degré supérieur. Pour toutes les branches, la théorie pure a été écartée, parce qu'elle n'est pas accessible à l'intelligence pendant la période primaire d'éducation intellectuelle. C'est dire que la science proprement dite n'est pas enseignée dans l'Institut : ainsi, les notions de formes géométriques ne comprennent pas les démonstrations rationnelles de la géométrie élémentaire ; elles se réduisent à des exercices de perception sensible, par lesquels nos élèves se rendent compte des formes, des dimensions, des directions, et apprennent pratiquement à mesurer des longueurs, des surfaces et des volumes.

Si, à première vue, le programme peut paraître surchargé, un examen plus attentif donnera la conviction qu'interprété dans son esprit par un personnel intelligent et expérimenté, il ne dépassera jamais la capacité intellectuelle des élèves et ne produira, dans aucun cas, le surmènement intellectuel.

Écriture. — Pour l'enseignement de l'écriture, nous avons adopté l'écriture dite belge, d'après la méthode de M. J. Dierckx. C'est, de tous les types usuels, le plus hygiénique et le plus pratique, et les procédés de la méthode sont conformes aux principes pédagogiques. Nous avons à remercier M. J. Dierckx d'avoir bien voulu se mettre gracieusement à notre disposition pour initier nos instituteurs à sa méthode.

Examens. — Les examens auxquels nous avons procédé nous ont prouvé que nos instituteurs appliquent avec intelligence les procédés de la méthode intuitive.

Nous avons contrôlé avec soin les idées exprimées par nos élèves soit par la parole, soit par l'écriture, et nous avons constaté qu'ils avaient des notions exactes sur les choses qui leur avaient été enseignées. Il est remarquable, qu'au point de vue de l'orthographe, nos sourds-muets sont plus forts que la généralité des entendants-parlants appartenant au même degré d'enseignement primaire. Ce résultat est dû à l'application constante et rigoureuse du procédé suivant : tout mot ou toute phrase exprimant une notion acquise par l'élève, est l'objet d'un exercice d'articulation et de lecture par les élèves, combiné avec un exercice d'écriture, de lecture ordinaire et de dictée ; la forme orthographique de chaque mot est ainsi gravée dans la mémoire de l'enfant. Nos sourds-muets attachent une telle importance à la correction orthographique, que, lorsque l'un d'eux écrivant au tableau noir oublie, par exemple, de mettre un point sur l'i, immédiatement les autres signalent cette faute et la rectifient. Nous donnons cet exemple qui pourra paraître infime, parce qu'il montre, selon nous, que l'incorrection de l'orthographe, si générale dans les écoles d'entendants-parlants, provient, en grande partie, du peu d'importance que certains maîtres attachent, dès le début, aux petits détails de l'orthographe usuelle, et du peu de soin qu'ils mettent à appliquer le procédé intuitif à la forme orthographique des mots.

Dessin et modelage. — L'enseignement du dessin a donné des résultats réellement étonnants. La plupart de nos élèves montrent des dispositions heureuses pour cette branche, et tous, sans exception, suivent la leçon de dessin avec un intérêt tout particulier. La méthode appliquée est celle

qui, depuis plusieurs années, a donné de si beaux résultats à l'Académie de Molenbeek-Saint-Jean, sous la direction habile de notre collègue dévoué M. Stroobant. Elle constitue une gymnastique rationnelle de l'œil et de la main, et, par le choix des modèles, elle fait l'éducation du sentiment esthétique. Nos élèves dessinent, dès le début, à main levée; la règle et le compas ne font leur apparition que dans les cours théoriques; ils sont rigoureusement prohibés dans les cours pratiques. De même, il n'est pas fait usage de canevas quadrillés ou pointillés : ces procédés artificiels ne peuvent que rendre mécanique l'enseignement du dessin, et le transformer en une routine destructive de toute spontanéité et de tout sentiment artistique.

Plusieurs de nos élèves ont fait des progrès tout à fait remarquables; au bout d'un an, ils sont arrivés à dessiner d'après plâtre. Quelques-uns commencent le modelage, qui promet de donner aussi d'excellents résultats. Nous félicitons M. Stepman du succès avec lequel il a donné son cours.

Après les cours généraux et théoriques, le dessin prendra un caractère *professionnel.* Les élèves seront exercés à exécuter des dessins devant servir aux menuisiers, ébénistes, dessinateurs sur bronzes, lithographes, graveurs, ciseleurs, orfèvres, joailliers, peintres sur faïence, peintres sur vitraux, sculpteurs, etc., etc.

Le principe fondamental de notre enseignement du dessin est donc d'exercer d'abord l'œil et la main, et de faire l'éducation du sentiment esthétique; d'appliquer ensuite aux spécialités l'habileté générale acquise. C'est le principe dominant de toute l'éducation, qui doit être d'abord générale, poursuivre le développement intégral et harmonique des facultés, avant de devenir spéciale ou professionnelle.

Travail manuel. — Nous considérons le travail manuel comme un puissant instrument d'éducation générale.

Enseigné suivant une méthode progressive, il fait acquérir à l'enfant une *habileté générale de la main*, qui trouve son application constante dans la vie, il éveille le *goût* et *l'amour du travail* en général, inspire l'esprit d'*ordre*, développe les facultés d'*attention* et de *perception*, rend l'enfant *zélé* et *persévérant* et neutralise les *effets nuisibles* produits sur l'organisme par les *études purement intellectuelles* et par la *position assise* que l'élève doit garder pendant les leçons ordinaires de l'école.

Le travail manuel répond au besoin naturel d'activité des enfants. Quand ce besoin est comprimé, l'enfant est énervé et devient difficile, désobéissant, méchant; si ce besoin ne trouve pas une application utile et intéressante, l'enfant se livre aux manifestations les plus extravagantes, il devient indisciplinable, sauvage. L'expérience a démontré, en Suède, notamment, la haute valeur éducative du travail manuel. Personnellement, j'ai pu m'en rendre compte en visitant les écoles de ce pays, en 1883; de plus, j'ai constaté, à l'école normale de Bruxelles, les excellents effets physiques, intellectuels et moraux de l'enseignement des travaux manuels. La Commission administrative a introduit cet élément d'éducation dans le programme de l'Institut. Les élèves les plus jeunes sont exercés aux occupations de la méthode Frœbel; dans le degré moyen, le cartonnage est enseigné; pour les enfants qui ont atteint l'âge de dix ou onze ans, le programme comporte le travail du bois d'après la

méthode de l'école normale de Nääs (Suède). Cette méthode a été choisie, parce qu'elle présente une série d'exercices extrêmement variés et progressifs, et qu'elle est conforme aux principes pédagogiques généraux qui dominent tout l'enseignement. Nous espérons qu'elle donnera dans notre Institut des résultats aussi brillants que ceux que nous avons admirés à Nääs et à Stockholm.

A. Sluys
Rapporteur de la Commission administrative.

DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ [1]

DES SOURDS-MUETS ET DES ENTENDANTS-PARLANTS

Dans mon préambule j'ai indiqué la suite des sujets que j'avais l'intention de traiter. J'aborde aujourd'hui l'un d'eux : l'étude de la lecture et l'étude de la langue, qui s'y rattache tout naturellement.

A l'école primaire, surtout au début, un des principaux objectifs de l'instituteur est l'enseignement du langage, véhicule de nos pensées. Les enfants en ont déjà, lors de leur entrée à l'école, une connaissance assez étendue, mais il s'agit pour eux de l'accroître et de la préciser. Ce langage qui, dans les premiers âges de l'humanité, ne revêtait qu'une forme, la forme parlée, en possède deux, depuis que l'invention de l'écriture lui a communiqué cette qualité si précieuse de la permanence. Nous acquérons, dès la première enfance, l'usage de sa forme parlée par nos relations avec nos parents, avec tous ceux qui nous entourent. L'enseignement de la forme écrite est plus généralement réservé à l'instituteur. C'est à deux points de vue que celui-ci doit présenter à ses élèves l'écriture, et je prends ce mot dans sa plus large acception en l'appliquant aux caractères de la typographie, comme à ceux que trace la main. Il a,

1. Voir le n° 2 de la *Revue*.

d'une part, à leur faire connaître la valeur vocale attachée aux lettres isolées ou groupées, employées pour représenter les sons et les articulations. Il a, d'autre part à leur faire tracer à eux-mêmes ces lettres considérées comme la traduction des sons connus d'eux. Ces deux études peuvent et doivent rester intimement liées, car elles s'aident mutuellement.

Les enfants entendants trouvent un puissant auxiliaire pour les travaux de l'école — où l'enseignement doit être surtout oral au début, mais ne peut pas conserver exclusivement ce caractère — dans cette double connaissance de la lecture et de l'écriture. Pour ceux qui sont privés de l'ouïe, cette forme visible du langage acquiert une plus grande importance encore. Il est donc utile qu'ils y soient initiés le plus tôt possible. La méthode phonomimique permet de le faire en les plaçant dans une classe, au milieu des enfants doués de tous leurs sens, sans apporter aucun dérangement dans la manière dont on procède avec ces derniers. En effet, le principe sur lequel est basée cette méthode est celui-ci : considérer les éléments vocaux, non seulement comme des parties de mots qui n'acquièrent leur valeur que quand ils entrent dans la composition même des mots, mais comme ayant, par eux seuls, une valeur particulière, les voyelles formant des exclamations, des cris significatifs, les consonnes étant des imitations de bruits produits par divers phénomènes dont tout enfant a pu être témoin. Les sentiments qui amènent à pousser les exclamations, les faits qui présentent un côté sonore peuvent en même temps se traduire par des gestes que se trouvent naturellement amenés à faire ceux qui éprouvent ces sentiments ou veulent rappeler le côté visible des phénomènes en question.

Il résulte de ce principe qu'à côté de chacun des éléments vocaux de la langue se place un signe gesticulé qui s'y lie étroitement et ces signes, en s'ajoutant les uns aux autres, peuvent représenter à notre œil les mots, tout aussi bien que des suites de sons les rappellent à notre oreille.

L'application de ce principe introduit un grand attrait dans l'enseignement de la lecture et lui donne une vie, un entrain qui l'accélère dans une large mesure ; mais sans m'arrêter aux avantages, démontrés par l'expérience, que présente un semblable procédé d'enseignement appliqué à l'ensemble des élèves,

je ne veux en ce moment que rechercher la façon dont le sourd-muet peut participer à la leçon de lecture ainsi donnée.

Le maître présentant une lettre à ses élèves leur fait un court récit mettant en jeu le personnage qui devra, comme conclusion, pousser l'exclamation ou imiter le bruit pris comme base de l'étude de la prononciation de la lettre. Il exécute le geste correspondant, les élèves le reproduisent. Le sourd, dont l'œil est aisément frappé par cette manifestation matérielle, comprend vite qu'une lettre, c'est-à-dire le petit dessin qu'il aperçoit, amène, chaque fois qu'il apparaît, le même geste chez le maître et chez ses camarades ; une relation s'établit dans son esprit entre ces deux choses. Il peut même apercevoir les mouvements que la bouche exécute au même instant, mais je réserve pour un article spécial tout ce qui se rattache à la parole articulée. Le sourd ne peut entendre le récit qui a aidé les autres enfants à faire le rapprochement entre le son et le geste, mais ce rapprochement peut être facilité pour lui, soit par la présentation d'une image représentant la scène, base du récit (une série d'images appropriées existe dans un album dû à une directrice d'école maternelle qui a appliqué la phonomimie à son origine), soit par le soin que le maître aura de donner plus de netteté à sa pensée en joignant à ses paroles des gestes expressifs qui s'emploient souvent dans le feu de la conversation pour donner plus d'énergie au langage.

Le sourd apprend la valeur de toutes les lettres par le même procédé. Quand les enfants arrivent à la lecture de mots, le procédé de syllabation indiqué par la phonomimie consiste dans la préparation de la consonne accompagnée du geste qui aide le jeune lecteur à la soutenir jusqu'à sa liaison avec la voyelle dont le geste se fait ensuite, en même temps que l'émission totale de la syllabe. Le sourd voit cette succession de gestes et s'habitue à les reproduire dans l'ordre voulu, ce qui l'amène à pouvoir reconstituer l'ensemble des mots par l'indication de leurs éléments phonétiques et à en conserver le souvenir exact grâce à la mémoire du toucher qui se joint à la mémoire de l'œil.

Lorsque le maître arrive à faire étudier les sons polygrammes, le geste unique qui correspond à chacun de ceux-ci indique au

sourd l'unité de l'effort vocal auquel on doit se livrer pour les exprimer et il se trouve ainsi amené à distinguer avec certitude tous les éléments vocaux qui se rencontrent dans un mot, quelle que soit la complexité de sa forme écrite ; ce qui est une bonne préparation pour la prononciation qu'on devra l'amener à en faire.

Que les syllabes deviennent complexes, en comprenant, par exemple, des articulations doubles ou des diphtongues, qu'elles s'unissent entre elles pour former des mots plus longs, les exercices de lecture amèneront toujours le sourd à se rendre compte par les gestes dont il accompagnera, à l'exemple de ses camarades, les lettres ou groupes de lettres correspondant aux éléments monogrammes ou polygrammes, de la suite des éléments vocaux constituant les mots. Il parviendra donc à lire un texte quelconque, c'est-à-dire à savoir passer de la forme écrite de la langue à sa forme parlée, celle-ci recevant pour lui la double expression des gestes phonomimiques et des mouvements de l'organe vocal, avec les effets sonores qui en résultent, quand il sera capable de les exécuter.

Mais ce n'est là que la partie secondaire de l'étude à laquelle on le convie, secondaire du moins au point de vue de la connaissance de la langue, si ce n'est à celui de l'articulation. Ce qui est essentiel, c'est de l'amener à connaître la signification des mots lus. Comment le peut-on sans troubler la leçon de lecture donnée à tous les autres qui, eux, possèdent cette notion ?

Il est superflu de rappeler que c'est par un phénomène d'intuition que les entendants arrivent à connaître la valeur toute conventionnelle des mots. Leur attention étant fixée sur les objets qui frappent leurs regards et les personnes au milieu desquelles ils vivent leur parlant de ces objets, ils arrivent à établir une relation entre les sons perçus par leur oreille, et les objets vus par eux. Les notions de qualité, de rapport, d'action accomplie par les personnes sur les choses, acquièrent de la même façon et successivement leur expression correspondante dans leur esprit. Le même phénomène se produira pour le sourd ; seulement si l'on voulait qu'à défaut de l'oreille qui, chez lui, ne peut saisir les sons, son regard fût devenu assez perspicace pour distinguer sur les lèvres toutes les

pensées qu'on exprime à son adresse, il faudrait se résigner à attendre que des années se fussent écoulées, un tout jeune enfant étant difficilement capable du degré d'attention nécessaire pour arriver à ce résultat. Les signes phonomimiques au contraire sont aisément saisis par lui dont l'œil est aussi actif que l'oreille est impuissante, et la langue, en prenant cette forme, lui devient accessible dès le plus jeune âge.

Quand donc viendront, dans le cours naturel des leçons de lecture, des mots désignant des objets matériels susceptibles d'être placés sous les yeux des élèves, ou s'y trouvant incessamment parce que ce sont des parties de leur corps ou les vêtements qui le recouvrent, le maître, recourant au procédé intuitif, appellera l'attention du sourd sur cet objet en le faisant désigner par les autres enfants au moment de la lecture du mot, et en profitant de l'occasion pour questionner ceux-ci sur la nature, l'usage, les qualités de l'objet, afin qu'eux aussi tirent une utilité de l'observation faite. La répétition de l'exercice fera vite comprendre au jeune infirme le lien qui doit s'établir pour lui entre l'objet et le mot. Une fois cette notion du langage considéré comme moyen de communication des pensées entrée dans son esprit, le travail d'extension du vocabulaire deviendra de plus en plus facile ; l'acquisition de mots nouveaux sera désirée par lui, et pourra se faire, non plus seulement pendant la leçon, mais en dehors, à tout moment, par l'intermédiaire des camarades qui pourront, grâce aux gestes auxquels ils sont initiés par la manière dont ils ont appris à lire, indiquer au sourd les noms de tous les objets qui éveilleront son attention.

Ces explications, bien que succinctes, suffiront, je l'espère, à montrer comment, grâce à l'emploi du procédé de lecture qu'à créé la phonomimie, le sourd-muet peut acquérir le langage de tous, dans quelqu'école maternelle, enfantine ou primaire que ce soit, sans que la marche générale de l'enseignement soit modifiée en sa faveur et au détriment des autres élèves.

Mais il résulte de ce procédé un autre avantage. Les parents peuvent aisément apprendre les gestes phonomimiques qui ne sont qu'au nombre de 32 et, fussent-ils illettrés, ils peuvent s'en servir pour continuer dans la famille l'enseignement donné à l'école. Il n'est pas besoin, en effet, pour cela, qu'ils

connaissent la façon dont s'écrivent les mots; il suffit qu'ils se rendent compte des différents efforts vocaux faits par eux lorsqu'ils parlent à leur enfant; ils peuvent dès lors accompagner leur parole, devenue seulement un peu plus lente, des gestes qui la rendent aisément perceptible par le sourd. C'est une habitude qu'ils peuvent promptement acquérir, l'expérience en fait foi. La solidarité se trouve ainsi établie entre l'école et la famille, au grand avantage de l'enfant dont les progrès en deviennent plus assurés.

L'intervention de la famille précédera même, dans bien des cas, celle du maître; l'enfant sourd-muet peut, en effet, avant que tableaux ou livres lui soient présentés, commencer l'acquisition du langage et se trouver par suite, lorsqu'il entrera à l'école, dans des conditions plus rapprochées de celles où sont placés ses camarades; les mots qu'il apprendra à lire ne seront plus tous inconnus pour lui, il aura l'avantage de les reconnaître et d'être par là même encouragé dans le nouveau travail qu'on lui demandera.

En même temps que le sourd a appris à lire il a dû apprendre à écrire, ce qui n'offre pour lui aucune difficulté puisque, pour tout ce qui est graphique, l'obstacle de la surdité disparaît. Nous verrons dans un prochain article comment, cette première étape franchie, on peut lui faire parcourir les autres, en le laissant encore dans ce milieu de l'école si favorable à son développement intellectuel général.

E. GROSSELIN.

INSTITUTION DES SOURDS-MUETS A HAMBOURG

COMPTE DE L'ANNÉE ADMINISTRATIVE 1884

RECETTES	Mks.	DÉPENSES	Mks.
Contributions annuelles des souscripteurs. . .	1.818 90	Pour entretien.	13.287 50
Intérêts des obligations.	3.348 30	— vêtements.	983 21
— des hypothèques.	5.541 75	— éclairage.	1.106 20
Pensions, frais d'entretien et rétributions scolaires.	11.541 70	— chauffage.	1.554 80
Présents	25 »	— appointements et gages.	4.073 50
Recettes diverses	146 15	Compte de maison . . .	2.196 89
Total. . .	22.421 80	— mobilier. . .	133 22
A ajouter les legs suivant détail ci-après...	49.288 86	Matériel scolaire.. . . .	914 52
Total. . .	71.710 66	Dépenses diverses (médecin, pharmacien, savon, journalières, assurances, vitrier, cadeaux de Noël, publicité, ouvriers divers).	6.183 01
		Total. . .	30.432 85
		Transport au compte de capital.	41.277 87
		Total. . .	71.710 66

Nous avons peu de chose à ajouter à ces chiffres. Pour les recettes et les dépenses ordinaires, ils concordent avec le compte de l'année écoulée.

C'est avec une satisfaction toute particulière que nous pouvons considérer les grands secours que nous avons reçus et les dons importants qui nous ont été faits par legs et successions. Nous avons reçu en l'année 1884 :

		Mks.
Un legs de	M. N. Hess.	250 »
—	Mme Vve H.-W. Greelke.	1.000 »
—	Mlle Charlotte Carstens.	4.500 »

De la succession de M. J.-G. Gutruf.	2.000	»
Un legs de M. J.-G.H. Dorn	300	»
— Mlle Joh. Maria Meyer	400	»
De la succession de M. Heinr. Aursinck.	3.000	»
Un legs de Mme Doroth Louise, née Kaufmann, Vve J. Vollbrecht.	1.000	»
Un legs de M. J. Peter Rud. Tiémann	19.838	86
— M. J.-J.-D. Neddermann.	17.000	»
Total.	49.288	86

Il nous a été possible d'ajouter au capital de l'Institution la somme de Mks 41.277,81, et par suite, de rembourser au moins une partie du capital levé pour les travaux d'agrandissement. Nous ne manquerons pas de réitérer ici nos remerciements les plus cordiaux pour les dons ci-dessus, et nous recommandons l'institution des sourds-muets pour des libéralités ultérieures. Le compte rendu ci-dessus montre, en effet, que sans les recettes extraordinaires, nous ne pourrions pas subvenir aux dépenses régulières et que nous ne pouvons pas nous passer des contributions annuelles qui malheureusement diminuent toujours.

Nous n'avons rien à signaler de remarquable dans la vie de l'institution. A part quelques cas épidémiques rapidement guéris, chez nos élèves l'état sanitaire a été en général satisfaisant. Les examens qui ont lieu maintenant chaque année avant Pâques ont donné les résultats les plus satisfaisants. Ce résultat est bien propre à attirer de plus en plus l'attention des habitants de Hambourg sur cette bienfaisante institution.

Le 31 décembre 1884 il y avait 80 élèves dont 66 internes et seulement 14 externes.

Hambourg, avril 1885.

Herm. Mutzenbecker — G.-A Lappenberg

Richard Mohring — Lucas Grafe.

N. B. — Les traitements mentionnés dans le compte ci-dessus ne se rapportent qu'à l'économat, à l'administration, à la comptabilité et à la surveillance, etc., tandis que les traitements proprement dits du directeur et des six professeurs pour 1884

sont prélevés sur le budget scolaire et payés par la caisse de l'État (montant total, mks 14.000).

L'institution des sourds-muets de Hambourg a été fondée le 28 mai 1827. Elle appartient au ressort de la 3e section de l'Inspection scolaire supérieure depuis la reprise par l'État de toutes les institutions privées (1er janvier 1882). La surveillance spéciale est exercée par la commission scolaire composée comme suit : Le Conseiller de l'enseignement Dr Kersten, le Président Lappenberg, le Président Gröfe et le Directeur Söder. Depuis 1878, l'internat est soumis, comme fondation de bienfaisance publique, au patronage de la députation de finance de l'État de Hambourg. L'école possède maintenant 8 classes et 83 élèves (y compris 19 externes) dont 78 protestants, 3 catholiques et 2 israélites. Le cours d'études dure huit années. L'époque d'admission est Pâques. Les frais d'entretien et d'écolage sont de 200, 500 ou 800 marks. L'état général pour 1885 se monte à 45.000 marks.

Voici la liste du personnel :

Directeur : J. Henri Söder, depuis le 1er mai 1878; précédemment professeur aux Institutions des sourds-muets à Hildesheim et à Stade.

Professeurs : Möller, Grose, Fischer, Danckert, Henz et Voigt.

Culte israélite. Professeur: Dr Katzenstein.

Maîtresses pour les travaux manuels : Mme la Directrice Söder et Mlle B. Söder.

Médecin: Le docteur Hermann Möller.

Aumônier de l'établissement : Le Pasteur Dr Detmer.

De plus 1 messager, 2 cuisinières et 3 bonnes.

INFORMATIONS

Nous lisons dans le *Lyon Républicain* du 4 août :

La salle des réunions industrielles, au palais de la Bourse, était trop petite pour contenir, hier, les nombreuses personnes qui assistaient à la distribution des prix faite aux élèves sourds-muets de l'Institution Hugentöbler.

Nous avons déjà dit tout le bien que nous pensions de cette Institution et surtout de la méthode appliquée par M. Hugentöbler; grâce à cette méthode, les muets parviennent à articuler et à parler distinctement. Ces pauvres déshérités de la nature n'en sont plus réduits à se faire comprendre par signes; ils arrivent à pouvoir tenir une conversation avec une autre personne, dont ils suivent sur les lèvres la prononciation des mots.

Cette nouvelle méthode d'enseignement pour les sourds-muets a été très combattue, mais, devant les résultats qu'il nous est donné de voir chaque année, nous ne pouvons que constater son efficacité et souhaiter qu'elle soit appliquée dans toutes les institutions de sourds-muets.

La distribution des prix, qui a eu lieu hier, était présidée par M. Bérard, conseiller municipal et président de la Société de patronage pour l'enseignement par la parole aux sourds-muets.

M. Bérard a prononcé le discours suivant :

Mesdames, Messieurs,

Nous vous remerçions d'être venus si nombreux applaudir au développement de l'Œuvre des sourds-muets, fondée par M. Hugentöbler.

Chaque année, à la même époque, nous pouvons constater les progrès constants et rapides de cette institution, dus à l'énergie, au zèle et à l'intelligence d'un homme auquel nous nous plaisons à rendre un public hommage.

Aussi, aujourd'hui encore, pouvons-nous nous féliciter de la prospérité de notre école.

Durant l'exercice 1884-1885, en effet, les classes de l'institution ont été fréquentées par 40 élèves internes, dont 29 pour le Rhône et 11 pour les départements limitrophes et l'étranger. Sur ce nombre figurent 24 boursiers.

Durant l'exercice précédent, le nombre des élèves n'avait été que de 29. Cet accroissement de notre population scolaire a nécessité la création d'une classe nouvelle, qui a porté à trois le nombre des cours.

M. le directeur a, en outre, pour la première fois, fait un cours spécial sur l'éducation des sourds-muets, d'après la méthode orale, au personnel enseignant de l'institution, qui a rivalisé de zèle et de dévouement.

Le succès de l'école a eu pour corollaire nécessaire le succès de la Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets pauvres du département du Rhône et des départements voisins, fondée il y a deux ans à peine, et dont la liste, déjà si longue, des membres fondateurs, souscripteurs et donateurs s'accroît chaque jour.

Mais, quel que soit le développement pris par la Société, il n'est point encore assez grand pour lui permettre de répondre à toutes les demandes des enfants pauvres sollicitant des bourses pour venir s'asseoir sur les bancs de notre institution; une vingtaine encore attendent leur admission.

C'est à vous, mesdames et messieurs, à votre générosité que nous faisons appel pour nous venir en aide et pour nous permettre d'achever l'œuvre commencée.

Nous ne doutons pas que votre généreuse intervention ne vienne seconder celle de l'État, qui, nous l'espérons, s'il veut entendre le vœu formulé par le conseil municipal de Lyon, transformera notre école en institution nationale de sourds-muets, basée sur l'enseignement par la parole.

Quelque active, en effet, que soit l'initiative privée, elle ne peut, à elle seule, donner à une institution comme la nôtre, le vaste développement qu'elle comporte.

Le sourd-muet riche reste dans sa famille, entouré des soins jaloux et bienveillants des parents, qui s'efforcent d'atténuer la douleur de son infirmité. C'est aux enfants pauvres surtout, presque exclusivement, que s'adresse notre œuvre; aussi nos charges sont-elles considérables. C'est un devoir pour les heureux de la fortune, c'est un devoir pour l'État, gardien vigilant de l'intérêt de tous, de secourir les déshérités du sort.

Ni vous, mesdames et messieurs, ni l'État, nous en sommes sûrs, vous ne faillirez à ce devoir à la fois si impérieux et si doux. C'est à vous, mesdames, que nous nous adressons d'abord, comptant que vous viendrez en foule dans le « Comité des dames patronesses », qui, dès l'année prochaine, va nous prêter son précieux concours.

Notre œuvre, du reste, promet d'être prospère, l'avenir est à elle. Son rôle, en effet, n'est-il pas des plus grands?

« Le sourd-parlant, écrivait récemment un publiciste (*Le Petit Journal*, 2 juillet 1884), cesse d'être un mineur.

« Il pourra à son tour rendre service, collaborer au développement et à l'entretien du patrimoine collectif.

« Rendre par une éducation scientifique, appropriée, ces déshérités de la vie à la communion sociale, au travail productif, ce n'est pas seulement faire œuvre de bienfaisance individuelle, c'est servir l'intérêt de la société, c'est créer un capital. »

Après ce discours, très applaudi, M. Hugentöbler a présenté plusieurs de ses élèves; ceux de première année ont fait des exercices d'articulations. Deux autres élèves, dont l'enseignement est presque terminé, ont joué une scène du *Bourgeois gentilhomme,* et à les entendre articuler parfaitement tous les mots, on avait de la peine à croire que ces deux jeunes gens étaient des sourds-muets.

Un ancien élève, M. Boulu, a récité un monologue, la *France,* aux applaudissements de toute l'assistance.

Devant ces résultats, nous ne pouvons pas comprendre que la méthode d'enseignement par la parole des sourds-muets ne soit pas plus répandue.

Avant la distribution des prix, le père d'un élève a prié M. le président de vouloir bien lui donner la parole pour remercier publiquement M. Hugentöbler et sa famille des soins qui sont donnés dans son établissement aux jeunes sourds-muets.

Toute l'assistance s'est associée par ses applaudissements à ces remerciements si bien mérités.

Puis la distribution des prix a eu lieu, et la *Laborieuse,* qui prêtait son concours à cette fête, et qui avait exécuté plusieurs morceaux, a terminé en jouant la *Marseillaise.*

*
* *

Au moment de mettre sous presse, nous venons de recevoir la communication suivante, que nous sommes heureux de donner ici :

VŒU EN FAVEUR DE LA CRÉATION, A LYON

D'UNE INSTITUTION NATIONALE DE SOURDS-MUETS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PAROLE

Considérant que la parole rapproche le sourd-muet de l'entendant-parlant, et le forme pour la société et non pour un monde à part;

Considérant que la parole enlève à l'extérieur du sourd-muet ces mouvements grimaçants et pénibles que l'on observe chez ceux qui suivent la méthode des signes;

Considérant que le sourd-muet parlant comme tout le monde et lisant la parole sur les lèvres d'autrui, son instruction ne s'arrête plus au sortir de l'école, elle se continue et se développe par le commerce quotidien avec le monde parlant;

Considérant que le sourd-muet, doté de la parole, peut plus facilement pourvoir aux besoins de son existence que celui qui ne peut se faire

comprendre que par des signes, connus seulement par de rares initiés ; que de nouvelles carrières peuvent être ouvertes à son activité ;

Considérant que l'acte de parler est salutaire à la santé de l'enfant ; que les exercices de l'articulation modérés, gradués, bien réglés, doivent agir favorablement sur le jeu des poumons, et, par conséquent, sur les fonctions respiratoires ;

Considérant en résumé que la supériorité de la méthode orale ne souffre pas de comparaison avec l'enseignement par les signes, qui a l'immense défaut de cantonner, de parquer pour ainsi dire le sourd-muet à côté de la société, tandis que la lecture sur les lèvres fait participer ce malheureux déshérité à la vie commune, le place sur le pied d'égalité pour lui permettre de parcourir toutes les carrières ;

Attendu qu'à la date du 3 septembre 1884, par une circulaire et un arrêté qui s'y trouve joint, M. le Ministre de l'Intérieur a créé des certificats d'aptitude de deux degrés pour être délivrés par une commission spéciale, après examen, aux personnes qui se destinent à l'enseignement des sourds-muets, par la méthode orale pure, et qu'il a reconnu ainsi officiellement la supériorité de cet enseignement, en décidant qu'il serait désormais exclusivement pratiqué dans les institutions nationales et dans les institutions spéciales à l'égard des boursiers des départements et de ceux des communes ;

Le Conseil général du Rhône

Émet le vœu qu'il soit créé à Lyon une institution nationale de sourds-muets pour l'enseignement par la parole.

(*Vœu adopté par le Conseil municipal de Lyon, dans la séance du* 28 *mai, et par le Conseil général du Rhône, à la date du* 16 *septembre* 1885.)

*
* *

M. Vercauteren, vicaire à Mariakerke (Flandre Occidentale), est nommé directeur des *Frères de la Charité*, à l'Institut des sourds-muets, à Gand.

*
* *

L'*imprimerie des sourds-muets* de Ferrari, Italie, a obtenu un diplôme de médaille d'or à l'Exposition universelle d'Anvers.

* *
*

Un externat de Sourds-Muets va être inauguré à Limoges, le 2 octobre. Il sera dirigé par M. Camailhac, instituteur. A cette occasion, M. L. Goguillot, notre collaborateur, doit faire, à Limoges, une conférence publique sur l'*Enseignement des Sourds-Muets par la parole*, son origine, son état actuel, son avenir.

*
* *

Nous lisons dans l'*Eclair :*

L'institution des Sourds-Muets de Bombay, due à l'initiative de M. de Haerne, marche bien.

Sur ses douze élèves, sept sont logés dans l'hôtel de l'évêque catholique, M. Meurin. En attendant la construction d'un local convenable, la classe se tient dans un appartement prêté par ce même prélat. Un parsi a offert 2,000 livres sterling pour cette construction; de son côté, le gouvernement a promis un subside.

Il n'y a encore que douze élèves, faute de place suffisante. Trois d'entre eux sont parsis ou adorateurs du feu, trois sont protestants, les autres catholiques. Il y a aussi un *nègre* qui lit déjà *très bien* après une année d'exercice et qui parle aussi bien que les meilleurs, dit le *Patriote*, auquel nous empruntons ces détails.

« Ce fait est une réfutation de l'assertion d'après laquelle on prétend assez souvent que les nègres sont incapables d'instruction. La méthode est orale, mais on ne force pas la nature au point de prohiber l'usage des signes aux élèves qui n'ont encore que ce langage ou à ceux qui ne sont pas capables de s'expliquer autrement.

» En cela, on suit l'exemple donné aujourd'hui par la Saxe, berceau de la méthode orale, et celui de Berlin, où, en dehors des institutions, les sourds-muets adultes donnent des représentations en signes mimiques, et où le pasteur Schœnberner prêche tous les dimanches pour les sourds-muets protestants, en langue mimique, avec le plus grand succès, comme il le fait également dans les missions qu'il donne à la campagne pour ces malheureux. »

Dans l'institution de Bombay, on obtient les meilleurs résultats dans l'enseignement général et dans celui de la parole en particulier. Au début de l'enseignement, les fruits de cette méthode sont toujours très sensibles : les élèves, après un an d'instruction, lisent déjà bien et connaissent quantité de mots. Il n'en est plus de même dans la suite, hélas!

BIBLIOGRAPHIE

L'Enseignement du travail manuel. — L'École normale d'instituteurs de Douai vient de faire autographier (*Impr. Robert et Lepage, Douai*) l'ensemble des leçons théoriques et surtout pratiques qu'y donne, depuis deux ans, M. Daujat. Cet intéressant travail présente une description détaillée des exercices qu'exécutent les élèves dans les ateliers de l'école. Il est divisé en trois parties 1° menuiserie; 2° tour; 3° forge et ajustage. Chaque partie est exposée suivant un même plan : des notions simples, sur les matières premières employées, sont d'abord données; puis vient la description de l'outillage, le prix de revient est inscrit dans un appendice; enfin une série d'exercices convenablement gradués fournit un programme complet de travaux qu'il est possible de faire exécuter pendant la durée normale des cours, étant donné le but à atteindre et le temps dont on peut disposer.

Les détails relatifs à chacun de ces exercices sont particulièrement remar-

quables. Chaque pièce à exécuter est représentée par deux coupes en croquis coté et par un dessin en perspective cavalière; des indications précises sont mises en regard pour le tracé de la pièce, ainsi que la suite méthodique des opérations à faire pour l'exécution. C'est, en deux mots, du travail manuul sérieusement compris et capable, incontestablement, de faire l'éducation de l'œil et de la main.

Il serait désirable que l'exemple donné par Douai fût saisi par un grand nombre d'écoles normales. On aurait ensuite les moyens, en résumant les divers essais, de faire une œuvre commune, qui indiquerait à tous la meilleure marche à suivre dans l'enseignement du travail manuel.

R. L.

*
* *

Sous ce titre, M. Vessiot a publié un volume dont nous recommandons la lecture à tous les instituteurs qui sont pénétrés de l'importance de leurs fonctions, et qui ont le souci de l'avenir de leur pays.

Voici un extrait de la préface :

« ... En l'état des croyances et des mœurs, sous un régime qui donne le droit au nombre, instruire est bien, moraliser est mieux; si l'un est utile, l'autre est nécessaire; car une société a encore plus besoin de moralité que de savoir, et d'honnêtes gens que de gens instruits. Si le nombre des honnêtes gens va diminuant, si le nombre des autres va croissant, il y a péril en la demeure. Ici la qualité ne supplée pas à la quantité; la société n'est pas une place forte où une poignée de braves puisse tenir indéfiniment contre des assaillants innombrables.

Nous avons voulu contribuer, dans la mesure de nos forces, à ramener l'attention publique sur cette question, qui est, à nos yeux, pour le pays et pour la République, une question d'un intérêt suprême, une question de vie et de mort.

Nous n'apportons pas un nouveau système... car l'humanité possède depuis longtemps, ou, pour mieux dire, a toujours possédé la règle et les instruments de l'éducation, c'est-à-dire la conscience et la raison.

L'éducation n'est pas une science née d'hier, comme la chimie ou la géologie; elle est aussi ancienne que le monde. Sans doute, il y a des méthodes plus ou moins sûres, plus ou moins ingénieuses, et, sous ce rapport, le XIXe siècle est privilégié, puisqu'il a à son service toute l'expérience des siècles écoulés. Mais, malgré ces trésors d'expérience, on ne saurait prétendre que les générations nouvelles l'emportent autant sur les précédentes en moralité qu'en savoir. De tout temps, il y a eu d'honnêtes gens qui ont su faire d'honnêtes gens, et c'est là le tout de l'éducation. Ce n'est pas de systèmes que nous avons besoin, ce ne sont pas les lumières qui nous manquent, mais les exemples et les hommes; il nous faut donc former des éducateurs.

Le sentiment des besoins de l'heure présente, l'observation de l'état moral de l'enfance, des influences malsaines ou bienfaisantes auxquelles elle est actuellement exposée; des conditions favorables ou défavorables dans lesquelles s'entreprend l'œuvre de l'éducation nationale, du concours ou des obstacles que cette œuvre rencontre dans les institutions, les idées et les mœurs, ont donné naissance à cet ouvrage; il est né aussi du désir sincère de venir en aide aux instituteurs dans la grande tâche que les circonstances leur imposent ».

Ce livre est en vente à la librairie Ract, 16, *rue Cassette, Paris.* — *Prix* 3 *fr.* 50.

L'Éditeur-Gérant :
GEORGES CARRÉ.

59582. — PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 8. Novembre 1885.

AU LECTEUR

Par une lettre de M. le Directeur de l'Enseignement primaire en date du 30 *septembre* 1885, *nous avons été informés que M. le Ministre de l'Instruction publique voulait bien accorder à la* REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS *la faveur d'une importante souscription.*

Désormais notre Journal sera reçu dans toutes les écoles normales primaires d'instituteurs.

Cette décision nous honore et nous oblige.

Elle nous honore, nous et nos collaborateurs, en nous encourageant à penser que nous avons su faire œuvre utile et intéressante.

Elle nous oblige à redoubler de zèle pour faire que cette œuvre soit de plus en plus digne de la faveur exceptionnelle dont elle vient d'être l'objet.

Nous croyons être l'interprète des sentiments de tous nos collaborateurs en adressant à M. le Ministre de l'Instruction publique, avec leurs plus sincères remerciements, l'engagement qu'ils prennent non seulement de persévérer dans la voie du bien, mais de s'efforcer d'atteindre le mieux.

LA RÉDACTION.

ORIGINE DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS [1]

PIERRE PONCE DE LÉON. — La gloire de la véritable découverte de l'art de rendre les sourds-muets à la société revient à Pierre Ponce de Léon qui, le premier, a appliqué dans toute leur étendue les principes sur lesquels repose ce système spécial d'éducation.

Pierre Ponce de Léon, bénédictin d'Ona, au royaume de Léon, enseigna l'articulation à de jeunes sourds-muets. Vers 1560, il entreprit l'instruction de trois enfants sourds d'une même famille, deux garçons et une fille. Il était considéré, même de son vivant, comme l'inventeur de l'art de faire parler les sourds-muets. Il mourut au mois d'août 1584. On croit qu'il a laissé les principes de sa méthode dans un manuscrit que l'invasion de l'Espagne par Napoléon Ier n'a plus permis de retrouver.

Deux de ses compatriotes, *François Vallès* et *Ambroise Moralès*, ont laissé sur son compte de précieuses indications.

Vallès, auteur d'une *Philosophie sacrée*, s'exprime en ces termes : « Pierre Ponce de Léon, moine de Saint-Benoît, mon ami, chose admirable, enseignait aux sourds-muets de naissance à parler. Il n'employait à cet effet d'autre moyen que celui de leur apprendre d'abord à écrire, en leur montrant du doigt les objets qui étaient exprimés par des caractères écrits ; ensuite, en les exerçant à répéter par l'organe vocal les mots correspondant à ces caractères.... C'est ainsi que ceux qui sont privés de l'ouïe peuvent acquérir des connaissances comme les entendants, ainsi que j'ai pu le constater chez les élèves de mon ami. » — « Pedro de Ponce, dit Ambroise Moralès dans ses *Antiquités d'Espagne*, enseigna aux sourds-muets à parler avec une perfection rare. Il est l'inventeur de cet art. Il a déjà instruit de cette manière deux frères et une sœur du connétable

1. Fragment d'un ouvrage en préparation.

de Castille et s'occupe actuellement de l'instruction du fils du gouverneur d'Aragon, sourd-muet de naissance, comme les précédents. Ce qu'il y a de plus surprenant dans son art, c'est que ses élèves, tout en restant sourds, parlent, écrivent et raisonnent très bien. Je conserve de l'un d'eux, don Pedro de Velasco, frère du connétable, un écrit dans lequel il me dit que c'est au père Ponce qu'il a l'obligation de savoir parler. »

Dans les archives du couvent des bénédictins de San Salvador d'Ona, se trouve un document de la main de Pedro de Ponce, dans lequel il affirme que ses élèves parlaient, écrivaient, calculaient..., parlaient le grec, le latin, l'espagnol, et raisonnaient très bien sur la physique et l'astronomie. Quelques-uns mêmes sont devenus d'habiles historiens... Ils se sont tellement distingués dans les sciences qu'ils eussent passé pour des gens de talent aux yeux d'Aristote. »

Il est permis de croire, d'après les témoignages unanimes des contemporains, que Pierre Ponce de Léon excella dans l'art d'enseigner la parole aux sourds-muets. Cependant ses biographes ont exagéré ce succès par l'admiration qu'a dû exciter un phénomène jusqu'alors inconnu. Ils ont attribué à l'*intelligence* de ses élèves ce qui était l'effet de la *mémoire*.

JEAN-PAUL BONET. — Jean-Paul Bonet, un autre prêtre, succéda à Ponce de Léon. Vers 1620, il publia en espagnol un ouvrage didactique complet sur l'art d'instruire les sourds-muets. *La Rédaction des Lettres ou l'Art de faire parler les Muets* est l'exposé de la méthode suivie par Ponce de Léon. Cet écrit a fait beaucoup de bruit dans le monde littéraire et a contribué à vulgariser le méthode espagnole que l'abbé de l'Epée avoue lui avoir empruntée.

L'ouvrage de Bonet contient les germes des principaux procédés qui ont été plus tard développés, régularisés et perfectionnés :

« Le sourd-muet n'est ordinairement muet que parce qu'il est sourd; c'est en vain qu'on s'efforcerait de lui rendre, par des moyens violents, la faculté d'audition dont il est malheureusement privé. Mais on peut lui donner, par le sens de la vue, les connaissances qui ne peuvent lui parvenir par celui de l'ouïe. Cette voie est indiquée par la nature. Le langage d'action est une langue naturelle; des sourds-muets qui ne se seraient

jamais vus, s'entendraient entre eux, s'ils se trouvaient réunis, en usant des mêmes signes.

« Les sourds-muets ont une extrême habileté à saisir tout euseignement qui leur est donné à l'aide de la vue, même le mouvement fugitif des lèvres, et à y chercher les moyens de suppléer au défaut de l'audition ; c'est de cet instrument qu'il faut s'emparer pour leur enseignement. »

A cet effet, Bonet emploie la méthode mixte. Pour obtenir la prononciation artificielle — la parole morte — « on exerce le sourd-muet à disposer sa langue, ses dents, ses lèvres, dans la situation convenable pour l'émission du son et on lui fait ensuite exhaler le souffle nécessaire pour produire la voix. Quant à l'alphabet manuel déjà connu des anciens, son emploi est aussi simple que facile. »

Celui que Bonet propose est encore en usage dans plusieurs institutions.

Après s'être occupé, dans la suite de son ouvrage, des moyens de donner au sourd-muet l'intelligence de la langue, l'auteur recommande d'habituer l'enfant à ce que nous appellerons l'*examen pédagogique*. Bonet conseille d'interroger chaque soir le sourd-muet « sur ce que ce dernier a fait ou vu dans la journée, de puiser ainsi dans sa propre expérience les notions qu'on veut lui apprendre à fixer ; de lui demander aussi ce qu'il se propose de faire le lendemain ; de l'accoutumer à se rendre compte de ce qu'il pense, de ce qu'il éprouve ; enfin, de l'habituer à saisir les nuances qui distinguent entre elles les expressions analogues ou réputées synonymes. »

Paul Bonet fit l'éducation du frère du connétable de Castille. Cet enfant était devenu sourd à l'âge de quatre ans. Pierre Ponce avait instruit la sœur et les deux frères aînés. Ce malheureux jeune homme parvint à prononcer distinctement la langue espagnole et même à converser avec des parlants. Bientôt la réputation de Bonet se répandit dans toute l'Europe.

Un ambassadeur d'Angleterre à Madrid, le chevalier de Digby, qui avait su apprécier les résultats obtenus par le savant professeur espagnol, se chargea de les publier dans la *Revue d'Edimbourg*, afin de venir en aide aux sourds-muets de son pays. « J'ai connu, dit-il, en Espagne un noble, le frère cadet du connétable de Castille, qui avait appris à *entendre* les mots

par ses *yeux*. Il y avait, il est vrai, un grand défaut dans son articulation, elle manquait d'uniformité; sa voix n'étant pas contrôlée par l'oreille, il parlait, tantôt haut, tantôt bas; mais presque toujours il finissait dans le ton dans lequel il avait commencé... Il répétait tous les mots qu'on prononçait devant lui, quelques difficiles qu'ils fussent... Le prince de Galles, devenu Charles Ier, en faisait souvent l'expérience, à Madrid, non seulement en prononçant des mots anglais, mais encore des mots du dialecte gallois. L'élève de Bonet les répétait si exactement, que j'admirais cela plus que le reste. Son instituteur avouait que son art ne s'étendait pas jusqu'à pouvoir donner des règles positives et produire cet effet avec certitude. Il en concluait que ce succès était dû aux règles que son élève s'était tracées à lui-même par une observation constante, et que la subtilité des sens, dont la nature l'avait doué, lui permettait de faire avec habileté et sagacité ce que n'aurait jamais pu faire un homme doué de l'ouïe. Il le prouva évidemment par son exacte imitation de la prononciation gallique; car cette langue, comme l'hébreu, se sert souvent de lettres gutturales, dont l'œil ne peut juger autrement que par l'effet qu'elles produisent par accident sur d'autres parties de la bouche exposées à la vue; c'est ce qu'il fit; quoiqu'on parlât doucement, il conversa couramment avec eux. Je l'ai vu souvent répéter les mots qu'un homme, séparé de lui par toute la largeur d'une grande salle, prononçait à voix basse. Mais dans l'obscurité, ou quand on détournait la face, il ne comprenait plus rien. » Evidemment, fallait-il que les interlocuteurs se trouvassent en pleine lumière.

RAMIREZ DE CARRION. — En 1629, l'espagnol Ramirez de Carrion instruisit par la parole le prince sourd-muet Emmanuel-Philibert de Savoie-Carignan.

PIERRE DE CASTRO. — Pierre de Castro, autre espagnol, médecin du duc de Mantoue, fit, presque à la même époque et par les mêmes procédés, l'instruction du prince Thomas de Savoie, également sourd-muet.

RÉSUMÉ DU TREIZIÈME SIÈCLE. — Ainsi qu'on l'a constaté, le bizarre Jérôme Cardan avait eu, même avant Pierre Ponce de Léon, des idées assez nettes sur l'art d'instruire les sourds-muets. Ses observations auraient, certes, produit des fruits, si un homme de bonne volonté les eût mises en pratique.

Malheureusement, personne n'essaya et ces germes eurent le sort des plantes abandonnées qui se dessèchent faute de soins.

XVIIme SIÈCLE. — Au commencement du XVIIe siècle, dit M. Carton de Bruges, un célèbre professeur de Padoue, FABRICE D'AQUAPENDENTE, décrivit les phénomènes de la vision, de la voix, de l'ouïe, traita de la parole et de ses instruments et présenta à cette occasion quelques vues sur ce genre d'instruction.

On a cru que, vers cette époque, le prieur *Jacob Affinati d'Acuto*, avait rédigé un traité sur la manière de faire parler les sourds-muets; mais le docteur Peter Atke Castberg, professeur, médecin et directeur de l'Institut royal des sourds muets de Copenhague, a découvert cet ouvrage cité comme le premier qui ait été publié sur cet art. Il date de 1608 et n'aborde aucune question relative à l'enseignement des infortunés atteints de surdi-mutité.

On a quelquefois cité l'ouvrage de l'Italien *Jean Bonifacio*, publié en 1616 et intitulé : *De l'art des signes, à l'aide duquel la parole se rend visible*, comme un cours d'instruction spéciale. L'auteur se borne à montrer la richesse de la langue des signes, rappelle les services utiles qu'en peuvent tirer les personnes qui entendent, et en indique toutes les applications aux sciences et aux arts. Il parle incidemment de la lecture sur les lèvres et cite l'exemple du sourd-muet Nelles de Gabrielle qui possédait la rare faculté de suivre, par ce moyen, la conversation des parlants.

(*A continuer.*) E. GRÉGOIRE.

PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT DES SONS

Par quels *procédés* parvenez-vous à faire émettre les sons à vos élèves ? Telle est la question que nous adressent journellement des personnes, qui n'étant point initiées à notre enseignement, ont peine à se figurer que le jeune sourd puisse acquérir la parole simplement par imitation.

Le *procédé* peut se définir : un moyen *artificiel* qui permet de faire prononcer à l'enfant un son qu'il n'arrive pas à produire naturellement, c'est-à-dire avec les seules données qui lui sont fournies par la vue et par le toucher.

Ainsi envisagé, ce *procédé*, qui triomphe de la nature, a quelque chose de mystérieux, de séduisant, d'ingénieux, qui tente les esprits aventureux et étonne le vulgaire; mais il ne mérite pas, hâtons-nous de le dire, le crédit qu'on lui prête. Les procédés peuvent donner du prestige à une méthode, ils ne sauraient en augmenter l'efficacité. On a donc le droit de s'étonner que des instituteurs familiarisés avec l'enseignement de l'articulation aient pu attribuer à la multiplicité et à la perfection des procédés le succès et la supériorité de tel ou tel système.

Le meilleur maître à notre avis, est celui qui sait le mieux se passer des procédés artificiels.

Les méthodes les plus simples sont aussi les meilleures. A mesure que, sortant des nuages qui l'enveloppaient à sa naissance, notre art entre dans le domaine de la réalité et de la science, *le procédé*, fils de l'empirisme, cède la place à des moyens plus naturels, plus simples, et partant plus efficaces. On peut dire que s'il n'est pas encore arrivé à ce degré de perfection qui constitue la vérité scientifique, il est du moins arrivé à cette période de simplicité où l'art consiste à répudier les moyens artificiels et à mettre à profit les instruments mis à notre disposition par la nature.

Les exercices de la *période préparatoire*; le développement de l'*attention*, de l'*observation* et de l'*imitation;* l'éducation du *toucher* et de la *vue;* la gymnastique des *organes de la phonation*, tels sont les moyens naturels qui nous permettront de nous passer de procédés artificiels.

« C'est surtout le directeur Stahm, le docteur Gude et le docteur Engelke en Schleswig, qui personnifient par leurs écrits la nouvelle méthode physiologique, en Allemagne. » Ainsi s'exprimait le professeur Kilian. Et le professeur Bassouls, de l'Institution de Paris disait également : « A l'heure où l'acoustique a élucidé, dans la formation du timbre des voyelles, une question qui nous touche de si près, à l'heure où l'union de la psychologie et de la physiologie devient à chaque instant plus

intime et plus féconde, il est impossible que de tout ce travail, de tout cet effort, notre enseignement ne retire pas quelque profit, et que, tout en gardant le cachet personnel de l'art, il *n'accentue pas chaque jour davantage son caractère scientifique.* »

Les maîtres qui autrefois firent mystère de leur art eurent recours à des procédés destinés à masquer leur insuffisance et à faire impression sur le public. On ne s'explique pas autrement la langue de cuir dont parle Bonnet, langue qui avait mission de montrer à l'enfant les mouvements qu'il devait exécuter. Comme si le maître n'avait pas une langue, pour la montrer et la faire toucher au besoin; comme s'il n'était pas plus simple de placer ensuite l'enfant devant un miroir, en l'invitant à observer, à rectifier le jeu de ses organes, et de faire au besoin intervenir le contrôle du toucher. C'est encore à cette recherche du merveilleux qu'il faut rapporter cette pratique d'Heinicke dont on fit alors grand bruit, et qui consistait à faire accompagner l'émission des voyelles de la dégustation d'une liqueur : vermouth, vinaigre, huile, etc...

La vérité c'est qu'il ne doit pas y avoir de procédés. Le procédé n'est qu'un pis-aller, une pratique regrettable que justifient seules les nécessités parfois cruelles de l'enseignement, et ces mauvaises dispositions devant lesquelles ont échoué tous les efforts du maître, et tous ceux de l'élève. Là où la patience et le savoir sont à bout, là où les organes restent indociles malgré tout, on est bien obligé d'avoir recours aux procédés mécaniques. Mais ces procédés violentent la nature; et on ne doit rien attendre de bon de cette violence :

Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.

Nous l'avons dit, en parlant de la provocation de la voix : nous répudions tous les moyens énergiques, le plus souvent douloureux, qui ont pour but non de provoquer, mais d'arracher la voix. Outre qu'en les employant on risque de produire une voix artificielle désagréable, ces moyens sont doublement périlleux pour le corps qu'ils fatiguent et pour l'esprit qu'ils troublent. Nous les répudions, car ils ont trop souvent pour résultat

d'indisposer les élèves contre l'étude de l'articulation et de leur rendre cet enseignement odieux. L'enfant dont l'organe rebelle aura été soumis à ces traitements, ne verra plus approcher le maître sans effroi! On produit chez lui une sorte de *laryngisme* qui paralysera tous ses efforts. Nous en avons vu un qui éprouvait des nausées, chaque fois que le doigt du maître approchait de ses lèvres. Telle est aussi l'opinion de notre maître l'abbé Tarra, qui conseille d'éviter tout procédé mécanique, sous peine de produire une voix artificielle comme le moyen qui l'a provoquée.

Le procédé mécanique dompte les organes sans les assouplir, et sa victoire est souvent éphémère. L'obstacle enlevé, les organes se hâtent de revenir à leur position primitive. Il est à craindre qu'un procédé étant employé pour faire émettre un son, ce son ne puisse plus être émis qu'au moyen de ce procédé! Tel, l'enfant qui a appris à dire *k*, en repoussant sa langue du doigt, et qui dit toujours *t*, tant qu'un obstacle quelconque ne vient pas refouler le bout de sa langue, et remplir l'office primitivement rempli par le doigt. Nous en avons vu qui étaient incapables de prononcer *i*, si on ne les pressait fortement sous le menton de façon à rapprocher du palais le dos de leur langue.

Néanmoins, précisément parce qu'il faudra parfois, bon gré mal gré, avoir recours aux procédés, nous nous permettons de rappeler ici quelques uns de ceux qui sont devenus les plus classiques. Notons toutefois que dans la pratique, les procédés sont encore nombreux et le plus souvent inoffensifs. Chaque maître a les siens, qu'il considère comme seuls efficaces, et chacun en invente à la douzaine au pied du mur, quand vient le moment ou, plutôt, quand s'impose la rare nécessité d'y recourir. La nécessité rend ingénieux.

L'abbé de l'Epée conseillait de serrer fortement le bout du petit doigt au jeune sourd qui n'émet pas de voix : « alors dit-il, il ne sera pas longtemps sans faire sortir quelque son de sa bouche pour se plaindre. » Je crois bien!

D'autres instituteurs, dans le même but, conseillent de provoquer l'éternuement avec du tabac à priser : d'autres, enfin, vont jusqu'à conseiller de chatouiller la luette avec le doigt ou de tirer sur l'épiglotte. J'en passe et des plus drôles.

La lettre qu'Amman considérait comme la plus difficile, le *r*,

devait naturellement exercer l'imagination des instituteurs. Celui-ci fait gargariser l'enfant avec de l'eau; celui-là l'engage a produire d'abord un *r* labial, dû aux vibrations de la langue entre les lèvres; cet autre soutient la langue avec la spatule, et engage l'enfant à expirer fortement, avec l'espoir que sa langue vibrera à la manière d'une feuille de papier; tous, en somme, *attendent* que l'enfant soit assez maître de sa langue et de son souffle pour produire un *r;* encore sont-ils souvent obligés de se contenter du *r* guttural.

La spatule chargée d'abaisser, d'éloigner ou de maintenir la langue dans une position convenable pendant l'émission d'un son, a fait place au doigt du maître, qui lui-même cesse d'intervenir à mesure que le toucher et la vue sont mieux éduqués, que les organes sont mieux préparés, et que l'imitation est plus développée par une gymnastique préalable.

Nous avons dit qu'on peut aider à la production de l'*i*, en poussant sous le menton pour relever la langue, à l'émission du *k*, en refoulant la langue pendant la prononciation du *t*. Un objet mince (plume, lame de canif, pointe de crayon) peut servir à ménager à l'air un canal d'échappement entre les dents et la lèvre inférieure pour le *f*, entre la langue et les dents pour le *s*, etc..., etc...

Parfois même la manie du procédé est poussée à un degré tel, qu'on en croit devoir imaginer même pour les sons les plus simples. On a conseillé de faire souffler une bougie pour faire dire *p!*

En résumé et pour conclure :

1° Moins l'enfant a profité de la période préparatoire, plus il aura besoin de procédés mécaniques;

2° Plus on usera de ces procédés, moins la parole sera naturelle;

3° L'art véritable consiste à savoir se passer des procédés.

M. Dupont.

ASSEMBLÉE DES INSTITUTEURS

DES SOURDS-MUETS DE LA SUISSE

La société des sourds-muets a tenu ses assises à Aarau le 11 mai; tous les établissements de la Suisse allemande étaient représentés. Dans la matinée du 11, la Société se transporte de l'hôtel du Sauvage où elle avait été convoquée, au Lindenlof, l'asile des sourds-muets, situé dans le voisinage d'une odoriférante forêt de sapins. A la vue de ces hôtes sympathiques, la joie se peignit sur les traits des jeunes sourds-muets. Des travaux divers exécutés par les élèves étaient exposés avec goût. On procéda ensuite à des exercices et des leçons qui intéressèrent beaucoup les assistants. A cet égard, on distinguait trois classes d'élèves. La classe inférieure nommait les objets et écrivait les noms au tableau. Une classe plus élevée classait les objets. La troisième se livrait à la description d'objets faite en réponse aux questions qui étaient posées aux élèves. Les exercices de calcul suivirent ces leçons de choses et réussirent aussi bien que possible, vu la difficulté que présentent ces exercices pour les déshérités de la voix et de l'ouïe.

Après une courte interruption, pendant laquelle des raffraîchissements furent offerts aux assistants, les exercices recommencèrent par l'explication de l'hymne « Saint-Esprit descendez en nous », qui fut admirée de tous. On trouva cependant, dans la discussion qui suivit, qu'il ne fallait pas trop demander aux élèves et vouloir tout retirer de leur fonds.

Dans une séance de relevée, la Société a discuté et adopté à l'unanimité les six vœux suivants, fondamentaux, posés au Congrès des instituteurs de sourds-muets de Berlin :

1° *La fréquentation de l'école doit être rendue obligatoire pour les sourds-muets à partir de l'âge de cinq ans;*

2° *Cette fréquentation doit être de huit ans ;*

3° *Le maximum des élèves pour une classe à un maître doit être circonscrit à dix;*

4° *Pour la classe d'articulation, il est à désirer qu'il y ait plus d'un maître ;*

5° *Les enfants faibles d'esprit doivent être séparés des autres ; ils recevront un enseignement proportionné à leur capacité et à leur développement et par conséquent, inférieur à celui des autres élèves mieux doués;*

6° *Les instituteurs de sourds-muets doivent recevoir une éducation uniforme et solide.*

Bien qu'il soit à prévoir que ces vœux ne soient pas de longtemps réalisés, il a été entendu qu'on ne cesserait de travailler à leur réalisation sans se décourager. d'après la maxime :

Labor improbus omnia vincit.

TH. METTENET.

1ER CONGRÈS NATIONAL

POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS

(réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879).

Depuis six ans, une foule de nos confrères avaient manifesté le regret de n'avoir pu se procurer un compte rendu du Congrès tenu à Lyon en septembre 1879. Pour des raisons que nous ne connaissons pas, le bureau de ce Congrès, dont le regretté M. Houdin était président, n'avait pu ou n'avait pas cru pouvoir publier un compte rendu in-extenso des séances de cette assemblée.

Nous devons à l'obligeance de MM. Hugentobler et La Rochelle, secrétaires du Congrès de Lyon, de pouvoir publier ici un

compte rendu analytique qui, à défaut de tout document officiel et complet, vient combler une regrettable lacune, en permettant à tous nos confrères d'avoir connaissance des débats qu'un trop petit nombre de privilégiés avaient pu suivre.

L. G.

PROCÈS-VERBAUX

Première séance.

Le lundi 22 septembre a eu lieu, à Lyon, dans le palais Saint-Pierre, la première séance du premier Congrès national pour l'amélioration du sort des sourds-muets à laquelle assistaient, comme faisant partie du comité d'honneur :

MM. Charles, recteur de l'Académie de Lyon;
Cuissart, inspecteur primaire délégué de M. Courcière, inspecteur de l'Académie;
L'abbé Bonnardet, supérieur du petit séminaire de Saint-Jean, délégué de Mgr le cardinal archevêque de Lyon;
Sevène, secrétaire de la chambre de commerce;
Les docteurs Fontan, Perroud et Pernot;
Aeschiman, président du Consistoire protestant de Lyon;
A. Valade-Gabel, censeur des études à l'institution nationale des sourds-muets à Paris, délégué de M. le ministre de l'Intérieur.

Après la constitution du bureau, M. Houdin, élu président, donne lecture des lettres d'excuse de :

MM. Isaac et Eugène Pereire;
Lortet, doyen de la Faculté de médecine de Lyon;
Develle, maire du 1er arrondissement;
Oberkampf, Leroux et le docteur Huguet, de Paris;
Piroux, de Nancy;
Forestier, de Lyon-Vaise et le père Pendola de Sienne, en Italie.

Parmi les étrangers assistant au congrès on remarque :

MM. Tarra, de Milan;
Marchio et Maccioli, de Sienne;
Fellmann, de Lucerne;
Forestier, de Genève.

Après quelques paroles de remerciement adressées par M. le président aux membres du comité d'honneur, sous les auspices duquel le Congrès s'est ouvert, et aux membres de la Faculté de médecine de Lyon qui veulent bien lui apporter leur concours, M. Ernest la Rochelle, l'un des secrétaires, dépose sur le bureau le compte rendu du Congrès universel

de 1878 pour l'amélioration du sort des sourds-muets. Il donne ensuite connaissance au Congrès de la mort de M. le pasteur Bouvier.

Le directeur de l'Institution des sourds-muets protestants à Saint-Hippolyte du Fort (Gard), membre du congrès de 1878, vient d'être enlevé par une maladie de foie à l'affection de sa famille et des sourds-muets dont il était le père en même temps que l'instituteur intellectuel et religieux.

Une lettre adressée à M. Eugène Pereire par le pasteur Rayroux lui apprend que le dévouement aux sourds-muets, après avoir été la préoccupation dominante de la vie de M. Bouvier, a été celle aussi de sa dernière heure, car les dernières paroles recueillies sur ses lèvres ont été celles-ci :

« Directeur... Sourds-muets... Persévérez. »

M. le président invite M. le secrétaire à se faire, auprès de Mme veuve Bouvier l'organe de la respectueuse et douloureuse sympathie des anciens collègues de son mari au Congrès de 1878.

M. le président donne ensuite la parole à M. l'abbé Goyatton sur la première question du programme ainsi formulée :

Comment assurera-t-on le bienfait de l'instruction à la généralité des sourds-muets?

Préoccupé de l'insuffisance des écoles destinées à l'instruction de ces infortunés, l'orateur estime que le moyen d'y remédier serait d'accroître l'importance des établissements existant et pense que, au moment où il est tant question de rendre l'instruction obligatoire, c'est au profit des sourds-muets qu'on devrait en commencer l'application.

Animé de la même sollicitude, c'est par la multiplication de ces établissements que M. Vaïsse, directeur honoraire de l'Institution nationale de Paris, serait d'avis de satisfaire à cette impérieuse nécessité. Il rappelle en outre le vœu émis par le congrès de Paris dont il était le président et qui a demandé que la direction des établissements de sourds-muets soit transférée du ministère de l'Intérieur au ministère de l'Instruction publique.

2e séance.

Dans la séance du soir, il est donné lecture d'une lettre de M. l'abbé Pendola qui, représenté au sein du Congrès par MM. les abbés italiens, déclare avoir abandonné complètement la méthode des signes en faveur de la méthode de l'articulation et félicite hautement le Congrès de Paris de l'initiative qu'il a prise au profit de cette dernière méthode.

Lecture est donnée d'une lettre de M. Hirsch, de Rotterdam, qui s'excuse de ne pouvoir assister au Congrès de Lyon et espère participer au Congrès international de l'année prochaine.

M. le président est prié de répondre au nom du Congrès aux lettres de ses correspondants.

Le Congrès passe à la seconde question de son programme :

Quels sont les moyens les plus efficaces pour développer la parole chez les sourds-muets?

M. Hugentobler, secrétaire, lit un mémoire dans lequel il envisage la question sous quatre points de vue différents :

1° — Quel est le but de l'enseignement des sourds-muets?

2° — Quelle doit être l'organisation d'une école spéciale?

3° — Quel est le rôle des gestes dans l'enseignement d'après la méthode d'articulation?

4° — Quelle part est à faire à chacune des différentes branches de l'enseignement, en conservant pour but principal l'enseignement de la langue?

Estimant que le but principal d'une école de sourds-muets est de remplacer pour eux l'école publique, qui n'est pas à même de leur offrir une instruction suffisante, M. Hugentobler croit qu'elle a le devoir de donner à ses élèves cette dose de connaissances et d'aptitudes intellectuelles et morales qui leur sont nécessaires pour la direction de leur vie.

Passant à la seconde question, M. Hugentobler parle des conditions d'admission des enfants dans l'école, sous le rapport de leur intelligence, du temps des études, des moyens d'enseignement, de la disposition des locaux, de la division des classes, du nombre des élèves qu'elles doivent contenir, de leur surveillance pendant les heures de récréations, du recrutement du personnel enseignant, des conférences entre professeurs et des examens publics.

Relativement au geste, l'orateur dit que le langage des signes naturels doit servir de premier moyen de communication entre les élèves et le maître et disparaître à mesure que l'enfant avance dans la connaissance des mots et des formes de la langue parlée qui, seule, peut rendre le sourd-muet à la Société.

Après avoir passé en revue les différentes branches d'enseignement se rapportant à la parole orale ou écrite, M. Hugentobler se déclare d'avis de ne considérer comme atteint le but poursuivi dans l'enseignement de la langue que lorsque l'enfant est arrivé à en avoir un usage assez familier pour qu'il lui soit possible de continuer lui-même son instruction par la lecture.

M. Hugentobler ayant dit qu'il serait bon de refuser, dans les établissements de sourds-muets, les sujets atteints d'idiotisme, M. l'abbé Guérin, sous-directeur de l'institution de Marseille, est d'avis, en effet, de n'y admettre les enfants présentés qu'après un examen préalable fait par les professeurs de l'Institution.

M. Vaïsse se rallie aux idées exposées par M. Hugentobler et déclare attribuer à la lecture sur les lèvres une importance égale à celle de l'articulation qui n'en doit pas être séparée.

Troisième séance. — Mardi matin, 23 *septembre.*

Lettres d'excuse de MM. l'abbé Delaplace, aumônier de l'Institution des sourds-muets de Saint-Médard-lez-Soissons; Ducurty, président de la Société nationale d'éducation de Lyon; l'abbé Roquette, directeur de l'Institution de Rodez, et Vingtrinier, sous-directeur de la Bibliothèque de la ville de Lyon.

M. le docteur Dor déclare que la disposition des enfants autour d'une table ovale, proposée par M. le directeur Hugentobler, ne lui paraît guère admissible. Il faut que la lumière vienne du côté gauche, car celle qui vient de droite ou qui tombe sur le dos de l'enfant fait ombre sur le papier.

M. Hugentobler comprend fort bien les observations présentées par

M. le docteur Dor qui parle en sa qualité d'oculiste; mais il estime que la disposition par lui préconisée a aussi sa valeur, puisqu'elle permet à l'élève de lire sur les lèvres de ses camarades sans se retourner. En outre, l'inconvénient signalé est considérablement atténué par le fait que les enfants ne restent pas toujours assis et reçoivent souvent leurs leçons en se tenant debout et rangés en demi-cercle.

M. Houdin, président, lit un mémoire sur les deux premières questions réunies. Il est partisan déclaré de l'articulation qu'il pratique depuis de longues années. L'instituteur des sourds-muets ressemble, dit-il, au laboureur, et doit défricher le terrain avant de semer. Deux grands obstacles s'opposent à son travail : d'abord, l'ignorance générale des principes de son enseignement; ensuite, les mauvaises conditions dans lesquelles se passent les premières années de l'existence du sourd-muet.

Selon l'orateur, la méthode d'articulation offre incontestablement des avantages nombreux sur celle des signes, et l'un des premiers consiste en ce que la construction de la phrase écrite et de la phrase parlée est la même, ce qui n'est pas le cas pour la langue mimée.

Sous le rapport hygiénique, l'articulation a encore l'avantage de contribuer beaucoup au fonctionnement régulier des poumons, et son influence est salutaire sur les enfants sourds-muets qui souvent ont un tempérament plus ou moins lymphatique.

M. Houdin propose la création d'un bulletin périodique représentant les intérêts des sourds-muets, et servant de lien au personnel enseignant des différentes institutions. MM. Pereire seraient, dit-il, tout disposés à seconder les efforts que l'on pourrait tenter en vue de cette publication. L'orateur développe la marche de l'éducation du sourd-muet, d'après la méthode de l'articulation, depuis son berceau jusqu'à sa sortie de l'école. Si l'éducation, dit-il, est retardée jusqu'à l'âge de dix à douze ans, l'enfant contracte l'habitude des signes et il devient plus difficile de le familiariser avec l'articulation. C'est un fait dont une longue expérience a démontré l'exactitude.

Enfin, M. Houdin, signalant l'insuccès de l'enseignement de l'articulation à l'Institution nationale de Paris, l'attribue non à la méthode elle-même, mais aux conditions impossibles qui lui sont faites dans les écoles de l'État et à peu près dans toutes les institutions anciennes. Il recommande la fondation de petites institutions et déclare que celles-ci réussissent incontestablement bien mieux que les grandes qui dépassent le nombre de soixante élèves par exemple.

Revenant à une question traitée par M. Hugentobler, M. Houdin répète que l'enseignement de la grammaire doit être subordonné à l'enseignement des choses et aux exercices pratiques, ce qui, du reste, avait été déjà dit par M. Valade-Gabel, et avant lui, par M. J.-R. Pereire, le premier instituteur de sourds-muets en France.

M. l'abbé Guérin se prononce aussi en faveur de la création d'un bulletin périodique. Divisant ensuite les écoles françaises de sourds-muets en trois catégories :

1° Celles où domine l'articulation pure;

2° Celles dans lesquelles les signes sont tolérés au début, à côté de l'articulation;

3° Celles où l'enseignement est mixte, M. l'abbé Guérin déclare penser

que le vrai est dans les moyens termes et il croit le trouver dans les écoles où l'articulation est enseignée à côté des signes. La méthode d'articulation paraît à l'honorable orateur rencontrer des difficultés presque insurmontables dans ce fait qu'elle exige un personnel beaucoup plus considérable et qu'elle entraîne ainsi des dépenses excédant de beaucoup le budget du gouvernement et celui de la charité publique.

Il ajoute d'ailleurs que, dans toutes les institutions françaises de sourds-muets, on fait maintenant de l'articulation; seulement on attache à cette branche d'enseignement une importance plus ou moins grande, selon les ressources dont disposent les écoles respectives.

M. l'abbé Guérin fait ensuite observer que beaucoup d'enfants sourds-muets, les trois cinquièmes au moins, restent en dehors de l'école. On fait cependant quelques tentatives pour les initier aux notions indispensables des vérités chrétiennes; mais c'est au moyen de la mimique naturelle, qui demande moins de temps que l'autre méthode. L'orateur ajoute que l'articulation pure, qui n'admet pas la mimique, élève entre les sourds-muets eux-mêmes, quand ils sortent d'institutions différentes, une barrière tellement insurmontable, qu'ils ne se comprennent même plus, et c'est pour cela que M. l'abbé Guérin voudrait voir dans les écoles la mimique maintenue à côté de la langue parlée.

M. Hugentobler oppose à M. l'abbé Guérin le témoignage de l'expérience, qui a prouvé que la fusion des deux méthodes donne les résultats les moins satisfaisants. L'enfant qui mime néglige la parole et la délaisse, comme exigeant de lui, au début, un plus grand effort intellectuel. Il arrive au sourd-muet ce qui nous arrive à nous-mêmes quand nous allons dans un pays étranger pour apprendre la langue. En recherchant la société des indigènes, nous nous familiarisons avec leur langage, nous apprenons à le comprendre et à le parler en peu de temps; tandis qu'en recherchant de préférence la société française, et en parlant notre langue naturelle, nous revenons chez nous sans nous être mis en possession de l'idiome étranger.

M. l'abbé Joseph Lemann demande grâce pour la mimique et déclare que les prêtres catholiques n'abandonneront jamais les signes, ne fût-ce que par respect pour la mémoire de l'abbé de l'Épée.

La séance se termine par la communication que fait le frère Louis de quelques données statistiques concernant l'aptitude de ses élèves sourds-muets sous le rapport de l'articulation.

Quatrième séance. — Mardi soir 23 septembre.

M. Hugentobler, dans la séance du mardi matin, ayant déclaré que le professeur ne peut enseigner que huit à douze élèves, M. Magnat, dans la séance du soir, n'hésite pas à affirmer que le professeur en peut enseigner vingt à la fois. Il détermine ensuite le rôle des signes et des gestes. « En quoi consistent les signes? dit-il. Moi aussi j'en ai; nous ne mettons pas les signes à la porte. Désireux de rendre le sourd-muet à la société, nous reconnaissons qu'il a sa langue maternelle et nous la respectons. Ce que nous voulons, c'est l'amener à comprendre les entendants parlants.

« Mais, si je les permets, c'est tout au plus dans la première année,

pour l'acquisition du nom des objets et de leurs qualités, des substantifs et des adjectifs. Nous n'empêchons pas non plus l'usage des signes en dehors de l'école. Mais, dès la seconde année, nous l'excluons ».

M. le sous-directeur de l'Institution de Marseille demande que la mimique reste la base de l'enseignement, étant d'avis de n'admettre l'articulation que pour ceux qui peuvent en profiter. Pour entrer dans la voie de ce dernier enseignement, il lui faudrait être sûr de l'appui du gouvernement. Il a vu l'école Pereire; c'est pour lui l'idéal; mais il soupçonne les élèves de M. Magnat d'avoir été choisis. Il se contentera de la mimique jusqu'à ce qu'il lui soit donné de pratiquer l'autre méthode, ce qu'il ne peut faire, faute de ressources. Les ecclésiastiques, en effet, ne feront de l'articulation qu'à la condition que le gouvernement leur en assure le moyen par un secours. Jusque-là, M. Guérin demande qu'on leur laisse, pendant quelque temps encore, faire du bien à ces enfants qu'il aime.

M. Magnat se défend d'avoir fait un choix. Il n'admet pas qu'on en fasse. Il parle de la peine qu'il a eue à instruire certains enfants; mais il ajoute que ceux qui lui ont donné le plus de mal sont ceux qui lui ont ensuite donné le plus de satisfaction. Il estime que, dans sa neuvième résolution, le Congrès de Paris a accordé à ses adversaires tout ce qu'ils pouvaient demander.

D'accord avec M. Magnat sur certains points, M. Metzger, instituteur, ne croit pas, comme lui, qu'on puisse instruire vingt enfants. A l'Institution il estime préférable de placer, comme en Allemagne, les enfants dans des familles; il désire voir les sourds-muets placés dans les écoles d'entendants parlants, afin de pouvoir, la leçon finie, se mêler à eux.

M. Magnat dit qu'à entendre M. Metzger il semblerait qu'il n'y a en Allemagne que des établissements d'externes, tandis qu'il n'existe en Europe que trois ou quatre établissements de ce genre. M. Magnat ajoute que, à l'école Pereire, il reçoit des externes et des internes et qu'il a pu s'assurer ainsi que, à intelligence égale, les externes sont bien inférieurs aux internes, tant sous le rapport de l'articulation que de l'éducation, et il en indique les causes.

M. Hugentobler croit que l'externat bien organisé peut être pour les sourds-muets une excellente chose, car il faut reconnaître que le frottement continuel des sourds avec les entendants exerce sur eux une influence salutaire sous le rapport de la pratique de la parole articulée et de la lecture sur les lèvres. Seulement il faudrait arriver à placer les enfants dans de bonnes familles. L'orateur signale les essais de ce genre faits en Suisse et dans l'Allemagne du Sud. Néanmoins, il ne pense pas que ce mode d'institution soit d'une application facile, surtout pour les familles pauvres. Il ne croit pas même possible la transformation de nos institutions de sourds-muets en externats, en raison de l'extrême difficulté de trouver des maisons convenables pour placer ces enfants. Il conclut donc que, malgré l'excellence de l'internat organisé dans les conditions requises, l'internat restera toujours le meilleur mode d'éducation pour les sourds-muets.

A M. l'abbé Guérin qui a recommandé de se défier de l'idéal, M. Hugentobler répond en conseillant de le rechercher toujours, le risque n'étant pas de l'atteindre trop facilement.

Le vote sur les deux premières questions étant ajourné au lendemain, le Congrès aborde la troisième, ainsi conçue :

« *Quels sont les moyens propres à permettre l'instruction des sourds-muets dans les écoles d'entendants?* »

M. Vaïsse commence par reconnaître la portée du reproche adressé quelquefois aux institutions spéciales de sourds-muets qui, en élevant le jeune infirme au milieu de ses similaires, le laissent trop dans un monde à part et ne le forment pas assez pour celui dans lequel il doit vivre, son éducation étant terminée. L'orateur rend hommage aux hommes qui, comme le docteur Blanchet et Auguste Grosselin chez nous, se sont émus du reproche fait aux établissements spéciaux et ont essayé de faire instruire le jeune sourd-muet dans la simple école primaire. Il admet que certains cas heureux d'éducation de sourds-muets se soient, sous l'inspiration de ces hommes de bien, produits hors des institutions spéciales; mais il croit ces cas dus à des circonstances exceptionnelles et il ne pense pas qu'on puisse espérer que, dans les conditions où se trouvent habituellement les instituteurs des entendants, de semblables exceptions puissent devenir la règle.

M. Emile Grosselin, vice-président, commence par déclarer que les sourds-muets diffèrent des entendants parlants moins par la capacité de leur esprit que par la difficulté de leur commerce avec ceux qui les entourent. Rendre ces relations plus faciles étant, aux yeux de l'orateur, le seul moyen de résoudre le problème, il recommande la *phonomimie* comme donnant le meilleur moyen de mettre le sourd-muet dans de bonnes conditions pour reconquérir la parole et la percevoir chez les autres.

De l'exposition qu'il fait de ce système d'enseignement et de son application à différents genres d'études, M. E. Grosselin conclut qu'on peut procurer au sourd-muet le bienfait de la fréquentation continuelle des parlants sans préjudice pour ceux-ci et à son très grand avantage à lui, soit au point de vue de son instruction proprement dite, soit au point de vue du développement de la parole.

En témoignage de l'excellence de sa méthode, l'honorable vice-président s'autorise des succès obtenus, dans les examens de l'Hôtel de Ville, par deux jeunes filles de quatorze ans, sourdes de naissance et élevées pendant sept ans dans les écoles communales d'après la méthode phonomimique.

(*A suivre.*)

INFORMATIONS

Nous empruntons à la *Revue pédagogique* le texte des résolutions adoptées par le Congrès des Instituteurs qui vient de siéger au Havre.

Il n'est pas inutile de rappeler, à ce sujet, que SOIXANTE-TROIS Instituteurs de Paris ou de la banlieue avaient été délégués à ce Congrès aux frais de leur administration.

(Section A. — *Du travail manuel à l'École primaire. De l'organisation des Ecoles professionnelles et d'apprentissage*).

I. — La section A, reconnaissant que le travail manuel doit faire partie intégrante d'un bon système d'éducation générale, puisqu'il contribue à développer l'activité, l'observation, la perception et l'intuition, émet le vœu qu'il soit introduit le plus tôt possible dans les écoles primaires élémentaires.

II. — Le travail manuel sera le même pour toutes les écoles, mais dans les cours complémentaires et dans les écoles primaires supérieures, il sera graduellement mis en rapport avec les besoins locaux.

III. — L'enseignement du travail manuel sera donné soit directement par l'instituteur, soit provisoirement, sous sa direction, par des ouvriers qui présenteront toutes les garanties désirables de capacité, de moralité et de tenue.

IV. — Le Congrès, considérant qu'il importe avant tout de préparer les futurs instituteurs à l'enseignement nouveau et de fournir aux instituteurs actuels une source de renseignements précis, émet le vœu que les règlements en vigueur relatifs au dessin et au modelage, travaux à l'atelier, au laboratoire et au champ d'expériences, soient appliqués sans délai dans toutes les écoles normales d'où doivent partir l'exemple et l'impulsion. Des cours spéciaux de travail manuel seront institués pendant les vacances dans les écoles normales à l'usage des instituteurs et institutrices qui en feront la demande.

V. — Dans les écoles de filles, l'enseignement manuel comprendra, outre les travaux de couture et de coupe, des exercices pratiques relatifs à l'économie domestique et au jardinage.

VI. — Les écoles primaires supérieures auront un caractère professionnel, en ce sens qu'elles feront aux travaux manuels une part en rapport avec les besoins locaux.

Les exercices pratiques comprendront le travail du bois, du fer, le modelage et les applications agricoles au champ d'expériences.

VII. — Des ateliers seront annexés à toutes les écoles primaires supérieures élémentaires. Le Congrès exprime le vœu que les municipalités qui ont créé des écoles primaires supérieures soient mises en demeure de voter les fonds nécessaires à cette installation.

VIII. — Le dessin industriel aura une place très large dans les écoles d'apprentissage et les écoles primaires supérieures; il aura pour base la géométrie descriptive.

IX. — Il est désirable que certains avantages soient attachés à la possession du certificat d'études primaires supérieures.

X. — L'enseignement des travaux manuels dans les écoles primaires élémentaires et les écoles d'apprentissage sera confié à des ouvriers choisis avec soin, sur la proposition du directeur, et placés sous son autorité.

Dans les écoles supérieures de filles, le cours de coupe et d'assemblage

sera confié à une institutrice pourvue du diplôme de coupe et placée sous la direction de l'institutrice titulaire.

XI. — Dans les centres importants, on établira des écoles d'apprentissage analogues à celle du Havre, et appropriées aux besoins de la localité.

Elles pourront être fondées par les communes, les chambres de commerce, les chambres syndicales ou par toute autre association.

XII. — La direction de l'école d'apprentissage doit être une, et confiée à l'instituteur-directeur.

XIII. — Afin de faire disparaître le vagabondage qui menace de devenir un danger pour la société, le Congrès émet le vœu qu'il soit créé dans chaque département un internat d'apprentissage réservé spécialement aux orphelins et aux enfants abandonnés.

*
* *

Nous recevons de notre collaborateur Th. Mettenet, la lettre suivante :

Bourogne (Haut-Rhin) ce 10 octobre 1885.

Monsieur le gérant,

Dans votre numéro de septembre dernier, page 147, vous dites, par erreur sans doute, que votre serviteur, dans un rapport lu au dernier Congrès, propose la mimique pour l'enseignement des sourds-muets arriérés.

Permettez-moi, Monsieur le gérant, de vous informer par la présente, qu'à l'Institut de Bourogne, et les maîtres et les élèves ignorent *absolument* toute mimique et que le geste est banni à tous les degrés de l'enseignement, même dans celui des sourds-muets arriérés.

Bien à vous,

Th. METTENET.

* *

LA CONFÉRENCE D'HIER

On lit dans le *Courrier du Centre* du dimanche 4 octobre :

Ainsi que nous l'avions annoncé, une conférence sur l'enseignement de la parole aux sourds-muets, avec application pratique, a été faite, hier soir, salle de la Société philharmonique, par M. Goguillot, professeur agrégé à l'Institution nationale de Paris.

Plusieurs docteurs de notre ville, la plupart des directeurs de nos écoles communales et un nombreux public avaient répondu à l'appel du savant professeur.

MM. Tarrade et Despaux, adjoints, avaient pris place sur l'estrade, ainsi que plusieurs conseillers municipaux.

M. Tarrade ouvre la séance et remercie M. Goguillot et M. le docteur Peyron, directeur de l'Assistance publique à Paris, du concours qu'ils ont bien voulu prêter à notre municipalité pour la création d'un externat de sourds-muets à Limoges.

M. Goguillot prend la parole. — Limoges, dit-il, est la première ville de France qui ait songé à créer un externat de ce genre, — il l'en félicite,— et il sera heureux d'aider de tout son pouvoir à la vulgarisation d'une institution aussi utile, aussi philanthropique, et qui, pour les sourds-muets, est une sorte de rédemption.

Il passe rapidement en revue les hommes qui, depuis le VIIe siècle, se sont occupés de l'enseignement des sourds-muets et arrive à l'abbé de l'Épée, qui est le véritable fondateur en France de cet enseignement.

M. Goguillot raconte comment l'abbé de l'Épée, se trouvant en présence de deux jeunes filles sourdes-muettes, qui conversaient parfaitement au moyen de signes faits avec les mains, eut l'idée de perfectionner cette méthode et de la répandre.

C'est cette méthode, dite mimique, qui a été enseignée jusqu'en 1880[1]. Mais elle ne remplissait qu'imparfaitement le but qu'on se proposait. En effet, les sourds-muets arrivaient bien à s'entendre entre eux ou avec les personnes connaissant le langage des signes, mais ce cercle était beaucoup trop restreint, et ils restaient forcément en dehors de la société.

C'est pourquoi, en 1880, le Congrès de Milan décida que la nouvelle méthode, dite méthode orale, serait seule enseignée à l'avenir.

C'est M. le docteur Peyron qui a eu l'honneur de l'inaugurer à l'Institution nationale de Paris.

L'impossibilité d'émettre des sons ayant pour cause chez les sourds-muets l'expiration beaucoup trop courte provenant du développement incomplet des poumons, le nouvel enseignement soumet cet organe à une gymnastique appropriée. On fait souffler les enfants dans de petits instruments à vent, on leur fait éteindre des bougies à des distances de plus en plus grandes, et tel muet qui, au début, ne parvenait pas à éteindre cette bougie à 20 centimètres, arrive, après un mois de cet exercice, à l'éteindre à 80 centimètres.

Un instrument, nommé spiromètre, sert à apprécier les progrès du développement de la capacité des poumons, et c'est lorsqu'ils arrivent à expirer deux litres d'air, c'est-à-dire au bout de deux mois environ, que l'on commence à faire articuler les premiers sons aux muets.

A mesure qu'ils réussissent à prononcer un mot, tel que chat, lit, toupie, etc., etc., on leur montre l'objet désigné, et, comme procédé mnémotechnique, on leur apprend à l'écrire.

De plus, les sourds-muets lisent parfaitement aux mouvements des lèvres de leur interlocuteur, et il est curieux de voir avec quelle attention ils le regardent.

M. Goguillot a fait successivement parler, aux applaudissements de la salle entière, quatre boursiers de la ville de Limoges à l'Institution nationale de Paris, les jeunes Ducongé, Aymard, Rivet et Queyroix, et ce dernier, qui est élève de quatrième année, a parfaitement répondu aux questions de géographie qne lui a posées M. Camailhac.

On éprouvait un certain sentiment d'angoisse à voir la difficulté avec laquelle s'exprimaient ces enfants, mais l'impression générale était con-

1. Bien entendu, nous laissons au rédacteur du *Courrier du Centre* la responsabilité des inexactitudes qui peuvent s'être glissées dans son compte rendu.

N. D. L. R.

solante, à la pensée qu'ils pourraient plus tard se mêler à la vie commune et n'être plus isolés dans la société.

La création d'un externat à Limoges répond donc à une nécessité urgente, et nous ne doutons pas que M. Camailhac, le jeune et intelligent professeur, chargé de l'enseignement des sourds-muets à Limoges, n'obtienne d'excellents résultats.

Ce cours s'ouvrira sous peu, au nouveau groupe scolaire de Montmailler, aussitôt que le local qu'on y destine sera en état de recevoir des élèves.

*
* *

Écho de l'exposition universelle d'Anvers :

Voici la série des récompenses accordées aux établissements spéciaux de sourds-muets et d'aveugles :

I. — Diplômes de médaille d'OR, à (1) l'*Institution nationale des jeunes Aveugles*, à Paris, et à (2) l' *Institut provincial de Sourds-Muets du Brabant*, à Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

II. — Diplômes de médaille d'ARGENT, à (3) l'*Institut des Sourds-Muets et des Aveugles*, à Bruges, et à (4) l'*Institut des Sourds-Muets et des Aveugles*, à Madrid (Espagne).

III. — Diplômes de médaille de BRONZE, à (5) l'*Institut des Sourdes-Muettes*, à Gand, et à (6) l' *Institut royal des Sourdes-Muettes et des Aveugles*, à Bruxelles.

IV. — Diplômes de mention honorable, à (7) l' *Institut des Sourds-Muets*, à Maeseyck et à (8) l'*Institut royal des Sourds-Muets et des Aveugles* à Liège.

*
* *

Lu dans l'*Opinion* du mardi 27 octobre.

Il vient d'être créé, par le ministère de l'Intérieur, vingt bourses nouvelles de 500 fr. chacune, à l'Institution des sourdes-muettes établie à Bordeaux.

Afin de mieux assurer le sort de ces jeunes filles par une bonne instruction, la durée du cours d'études, qui était de six ans, a été reportée à deux années de plus.

Les familles, ayant des jeunes filles sourdes-muettes, peuvent adresser leur demande au ministère.

BIBLIOGRAPHIE

Le Cultivateur à l'École : Lectures à l'usage des écoles primaires, par Séverin Leroy[1]. — Le modeste et solide ouvrage que l'auteur vient d'offrir aux élèves de nos écoles primaires vise à remplacer de nombreux manuels pédagogiques d'agriculture publiés depuis quelques années, et qui ont le défaut bien notoire d'être trop savants et de manquer le but en le dépassant.

1. 1 vol. in-12, 112 pages avec figures, Paris (Georges Carré, éditeur).

Les instituteurs qui ont obtenu les meilleurs résultats de leur enseignement agricole sont ceux qui se bornent, en théorie, aux notions les plus élémentaires et s'efforcent d'en développer l'intelligence dans l'esprit de leurs élèves, en leur mettant sous les yeux les objets naturels, terres, instruments, plantes, engrais, amendements, produits végétaux et animaux, et en leur donnant des explications familières sur tous ces objets et sur leur rôle dans la production des richesses de la terre.

L'enseignement agricole élémentaire, ainsi que l'a compris l'auteur, est, dans les campagnes, où tous ses éléments sont sous les yeux des enfants, un enseignement par les yeux, et qui, des yeux va directement à l'intelligence. Le livre n'est qu'un auxiliaire dans cet enseignement. Le meilleur ouvrage est celui qui comprend bien ce rôle d'auxiliaire et en donne une saine intelligence à l'instituteur. C'est ce caractère qui recommande le petit livre que nous venons de lire. Il est modeste, méthodique, clair dans les idées comme dans la forme; il ne fatiguera point l'esprit des élèves, et pour peu que le maître paye de sa personne par des explications *de visu*, les élèves en tireront le meilleur fruit qu'on puisse désirer : le goût de l'agriculture, et le désir de compléter plus tard leur instruction par les livres et les journaux destinés au cultivateur.

Ce petit ouvrage est accompagné de figures qui en rendront la lecture plus attrayante pour les élèves de nos écoles. Nous espérons que, partageant notre appréciation, les instituteurs intelligents et animés d'un zèle sincère pour l'agriculture se feront un devoir de répandre ce travail.

L'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture, occupant une place importante dans la plupart des écoles de sourds-muets, nous ne saurions trop recommander ce petit ouvrage à l'attention de MM. les directeurs d'Institutions de sourds-muets. G. C.

OUVRAGES RECUS AU BUREAU DE LA REVUE

Alex. Graham Bell. — Mémoir upon the formation of a deaf variety of the human race. 86 pages in-4°, relié.

Heinr. Söder. — Die Methodik des Sprach-Unterrichts in Taubstummen-Anstalten. 76 pages in-12, relié. Hannover, 1877.

Currière (sourds-muets de). — Distribution des prix et discours. 34 pages in-8°. Grenoble, Baratier et Bardelet, imp., 1885.

Bericht über den ersten deutschen Taubstummenlehrer-Congress zu Berlin vom, 25 bis, 27 septembre 1884. 115 p. petit in-8°, Berlin, Nicolaische Verlags-Buchhandlung, 1885.

College of teachers of the deaf and dumb. — Proceedings of the first meeting of members. 4 pages in-4°.

Berattelse till Orebro Lans Landsting om dofstumskolans verksamhet under läsäret, 1884-1885. 4 pages in-4°. Orebro, Gustaf Blomquists, 1885.

L'Éclair, journal hebdomadaire de la province de Liège. Numéros des 3, 9, 16, 23, 30 août; 6, 13, 20, 27 septembre; 4, 11 18 et 25 octobre 1885.

Le Courrier du Centre, grand journal quotidien de la Haute-Vienne, de la Corrèze et de la Creuse. Numéros du dimanche 4 et du vendredi 9 octobre 1885.

Revue bibliographique internationale de l'Education des sourds-muets. Numéro 3, octobre 1885.

N.-B. Nous commenterons successivement chacune de ces publications, et nous rendrons compte de tout ouvrage dont deux exemplaires nous auront été envoyés.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 60702.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 9. Décembre 1885.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS

Je viens de relire un livre qui a été publié il y a seulement quelques mois. Il a pour titre : *Petits récits d'histoire de France* à l'usage des élèves de l'Institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux, par L. Pustienne. Ce livre se trouve aujourd'hui entre les mains de tous les professeurs de sourds-muets, auxquels il sera d'un grand secours dans l'enseignement de l'histoire.

Il est un peu tard pour dire tout le bien que je pense de cet ouvrage ; l'accueil qu'il a trouvé partout prouve surabondamment que l'auteur a pleinement atteint le but qu'il s'était proposé en faisant imprimer la première partie de son travail, et chacun souhaite qu'il ne fasse pas trop longtemps attendre la seconde.

Mon intention n'est donc pas, comme le pourraient faire penser les premières lignes de cet article, de rendre un nouvel hommage au livre de M. Pustienne, mais simplement de dire quelques mots sur l'enseignement de l'histoire dans les institutions de sourds-muets.

Tous les maîtres sont unanimes à reconnaître que, s'il convient d'enseigner aux sourds-muets la géographie et l'histoire, il faut toutefois se borner à leur en donner les notions les plus utiles, les plus importantes, en même temps que les plus élémentaires. Tous sont d'accord pour dire que cet enseignement doit être subordonné à l'enseignement de la langue, l'enseignement de la langue devant se trouver au fond de tout enseignement, et que pour cette raison il ne doit être abordé que dans les dernières années du cours d'instruction.

*

Ce sont là autant de points sur lesquels l'accord est aussi complet que possible. Mais on ne peut nier que, jusqu'à ce jour, l'enseignement de l'histoire, quoiqu'il figure dans le plan d'études de la plupart des institutions, est, de toutes les branches de notre enseignement général, celle qu'on semble soigner le moins. Si je signale ce fait, ce n'est pas pour le blâmer, mais simplement pour faire remarquer qu'après toutes les améliorations apportées jusqu'à ce jour, il faut espérer que l'histoire aura son tour et qu'on finira par lui accorder la place qui lui revient.

Et, déjà, le livre de M. Pustienne, une page magistrale de l'abbé Tarra (*Principes pour l'enseignement de la géographie et de l'histoire*), et quelques autres publications, ont attiré l'attention de ce côté. Mais il reste encore beaucoup à faire, et l'une des premières choses à demander, c'est un programme clair, précis et parfaitement déterminé.

L'Institution nationale des sourds-muets de Paris vient de faire ce travail pour l'enseignement de la géographie. Elle va continuer son œuvre et élaborer un programme d'histoire. En attendant, il me sera permis de faire quelques réflexions sur ce que j'entends par l'enseignement de l'histoire au sourd-muet.

Et d'abord, quelle marche doit-on suivre? Doit-on commencer l'histoire de la patrie par le commencement, c'est-à-dire par l'étude de la Gaule et de ses habitants? Ou bien faut-il, comme on le fait pour la géographie, où l'on part du lieu où on se trouve pour aller du connu à l'inconnu, faut-il débuter par l'histoire contemporaine pour remonter peu à peu à l'histoire des temps anciens?

Donnera-t-on des développements plus longs aux faits de l'histoire contemporaine qu'à ceux de l'histoire ancienne?

Limitera-t-on l'étude de l'histoire aux jours mémorables de la patrie et laissera-t-on à des lectures spéciales le soin de fournir quelques notions sur l'histoire des peuples voisins.

Bornera-t-on, comme certains le veulent, l'étude de l'histoire à la biographie de quelques personnages célèbres, modèles de qualités particulières, à l'histoire des grandes inventions et des grandes découvertes, à de petits récits sur les progrès de l'industrie et du commerce?

Se contentera-t-on de donner les dates les plus importantes,

ces clous au moyen desquels les faits sont, comme on l'a dit très justement, accrochés dans la mémoire? Etc., etc.

Telles sont les principales questions qu'il convenait de nous poser et auxquelles nous allons répondre avant d'examiner les conditions dans lesquelles l'instituteur doit se placer pour enseigner l'histoire aux sourds-muets, et aussi avant d'indiquer les exercices spéciaux à cette étude.

La question, je ne dirai pas capitale, mais celle sur laquelle les avis semblent le plus partagés, est la première. Je n'ai pas la prétention de la résoudre d'une façon définitive et absolument irréfutable. Je me propose simplement d'exposer les principales raisons qui me font penser qu'il y a intérêt à aborder l'histoire par l'étude des grandes familles qui se partageaient anciennement le territoire gaulois. Sans compter que c'est aussi l'avis d'un grand nombre de maîtres qui, plus anciens que moi, ont pu expérimenter les deux systèmes, et ont fini par s'en tenir au premier, reconnaissant qu'il y a avantage à suivre l'ordre chronologique.

Je n'hésite pas à me ranger à leur opinion, parce que l'histoire de France du moyen âge et des temps modernes, du ve au milieu du xviiie siècle est plus simple, moins complexe, moins difficile que l'histoire contemporaine de 1789 jusqu'à nos jours. Elle est aussi moins importante, moins utile à nos élèves, ce qui nous permettra de l'abréger considérablement, en ne choisissant que les événements les plus saillants qu'il importe de leur faire connaître. Or, quand nous arriverons à l'histoire de nos jours, il nous faudra, en quelque sorte malgré nous, donner des détails plus précis, plus complets, ne fût-ce que pour satisfaire la curiosité bien légitime de nos élèves, qui ne manqueront pas de nous poser une foule de questions sur des faits plus rapprochés et dont ils ont plus ou moins entendu parler.

De plus, s'il est des règnes que la société leur pardonnera d'avoir oubliés, de ne pas avoir appris même, à coup sûr ce sont ceux des Mérovingiens, des Carlovingiens, des Capétiens et autres plutôt que la dynastie des Bourbons, la Révolution, l'Empire, et enfin la période contemporaine, que nous leur enseignerons dans la dernière année du cours d'instruction, c'est-à-dire à une époque où ils seront plus à même de la comprendre et où ils auront moins de chance de l'oublier.

Enfin, n'est-il pas permis de déclarer que l'histoire ancienne abrégée, simplifiée, mise en un mot à la portée de l'intelligence de nos enfants de cinquième ou sixième année, suivant que la durée des études sera de sept ou de huit ans, est la voie la plus naturelle, la plus logique, la plus rationnelle, pour les amener à comprendre l'histoire moderne et l'histoire contemporaine? — L'une, qui ne sera pour ainsi dire qu'une série de leçons de langue française, doit forcément précéder l'autre, qui devient alors presque exclusivement une série de véritables leçons d'histoire.

Pas n'est besoin de redire que l'étude de l'histoire, à quelque période qu'elle touche, sera présentée sous sa forme la plus simple, la plus saisissante, en procédant toujours par phrases courtes et faciles à comprendre, en employant toujours les formes les plus usuelles du langage, et sans entrer dans trop de détails, afin de ne pas fatiguer l'attention de l'élève. On jetterait en effet la confusion dans son esprit, en voulant y faire entrer des choses qu'il ne peut recevoir; on ferait de l'élève un simple récipient pour les idées des autres, on surmènerait à à l'excès son cerveau et l'on arriverait à ce résultat, que son intelligence ne produirait pas ce qu'elle aurait pu donner dans d'autres conditions.

Cette première question est, on le voit, très complexe. Elle a, avec les suivantes, des liens si intimes, qu'en la traitant, je n'ai pu me dispenser de toucher aux autres. Aussi, pour ne pas donner à cet article une extension trop grande, pour rester dans le cadre que je me suis tracé, il me suffira d'ajouter qu'on suivra dans les récits l'ordre chronologique; que l'histoire contemporaine sera plus développée que l'histoire ancienne; qu'à part quelques renseignements obligés sur les modifications des idées et de la constitution de la société européenne, on s'en tiendra à l'histoire de notre pays, sans l'enfermer toutefois dans les limites trop étroites que d'aucuns voudraient lui assigner, ce qui tendrait à rien moins qu'à fausser le sens intime de l'histoire. Enfin, pour lui montrer la succession des faits, pour mettre de l'ordre dans l'esprit de nos élèves, on ne saurait se dispenser de leur donner les dates les plus importantes, celles que tout le monde connaît, celles qui font époque dans l'histoire et qui sont autant de points de repère utiles et précieux.

En terminant, qu'il me soit permis de dire que, si l'on veut qu'un cours d'histoire soit de quelque utilité pour le sourd-muet, il est de toute nécessité de faire des récits extrêmement courts, de faire le plus souvent possible usage du dialogue, de faire de fréquentes récapitulations, et, pour demeurer dans les principes de la méthode intuitive, d'avoir recours à des gravures bien faites qui, tout en éclairant le récit, le complètent et le rendent plus perceptible.

A. Dubranle.

POSITIONS ET MOUVEMENTS

DES ORGANES DE LA PAROLE

Chaque son ou articulation peut être considéré comme formé de deux éléments essentiels : 1° la *Position*, 2° le *mouvement* des organes vocaux. Ces deux éléments, parfaitement distincts dans l'émission des voyelles, le sont moins, dans l'articulation des consonnes, où ils se produisent même si rapidement qu'on arrive à les confondre.

Le sourd-muet observe, avant de la reproduire, l'articulation qu'il doit imiter. Avec l'œil, il étudie surtout la position ; avec le toucher, il étudie le mouvement. Pour les voyelles, le mécanisme de production est si peu visible, que le toucher peut, seul, observer, préciser, contrôler les mouvements intérieurs du larynx et du thorax qui les produisent : et comme jamais le toucher n'arrivera à un degré de susceptibilité suffisant pour remplacer l'ouïe, la voix du vrai sourd manquera toujours, quoi qu'on fasse, de ces inflexions qui font le charme de la nôtre ; le sens de l'harmonie lui fera toujours défaut.

C'est un fait d'expérience que l'œil du maître, à la longue, devient tolérant pour les défauts d'articulation de ses élèves. Son oreille même s'accoutume aux incorrections qui caractérisent la voix de chaque sourd. On ne saurait donc trop recom-

mander aux maîtres d'articulation de se montrer très exigeants sur ces deux points avec les enfants auxquels ils enseignent les premiers éléments de la parole, et de ne rien négliger de ce qui peut contribuer à donner au sourd une bonne voix.

Pour une même articulation, le mécanisme de production est toujours le même, quelle que soit la personne qui la prononce. Ex. : le *f*, le *s*, le *ch* sont toujours le résultat d'un *sifflement* produit dans une région donnée ; le *p*, le *t*, le *k* sont invariablement dus à des explosions produites dans certaines autres régions. Il est moins facile de déterminer exactement pour chaque son le point où devront se produire ce *sifflement*, cette *explosion*, etc. [1]. La *position* n'est donc pas absolue comme le *mouvement*. La *position* des organes dans l'émission des sons et des articulations est soumise à des variations légères mais indiscutables. Ces variations sont dues, tantôt à la configuration des organes, tantôt à l'influence des articulations voisines.

Variations dues à la configuration des organes.

Il est impossible, dit-on, de trouver deux visages absolument semblables ; or, les principaux organes de la parole font partie du visage. Il résulte de ces différences de physionomie que nous devons avoir pour loi d'habituer nos élèves à lire la parole des différentes personnes. Leur œil doit se faire à toutes les bouches, comme il se fait à toutes les écritures.

Tel élève a la mâchoire supérieure proéminente. Chez lui le sifflement du *s* se produit sur le biseau formé par les *dents inférieures*. Tel autre, au contraire, a la mâchoire inférieure proéminente ; c'est alors sur le biseau des *dents supérieures* que l'air viendra se couper pour produire le *s*. Voici un enfant qui renouvelle sa dentition : sa langue sur certains points dépasse les mâchoires, de chaque côté, fermant ainsi les espaces laissés vides par les dents absentes. Ces trous ouverts au courant d'air rendraient le *s* humide, embarrassé, défectueux, tel enfin qu'on l'entend sortir de la bouche des vieillards auxquels il manque des dents [2]. Et nous ne parlons pas des enfants, heureusement

1. La région d'articulation peut être plus ou moins étendue. Pour le *t*, par ex., elle s'étend jusqu'à un certain point du palais où elle confine à la région du *k*.
2. On sait quelle difficulté éprouvent pour prononcer le *l* et le *r* lingual les enfants dont le filet de la langue est insuffisamment coupé.

peu-nombreux, chez lesquels on remarque une déviation sensible de la mâchoire inférieure, déviation avec laquelle le maître est bien obligé de compter. La position des lèvres est encore plus variable que celle de la langue dans l'articulation du *s* : « les lèvres sont *indifféremment ouvertes*, disait Kempelen », en parlant de cette articulation.

Variations dues à l'influence des articulations voisines.

Kempelen fait également remarquer que « pour prononcer *ich* on laisse, quand l'*i* doit finir, taire seulement la voix ; alors on aura un *ich* parfait ». Il est évident que si au contraire on doit prononcer *ach* ou *och*, la position de la mâchoire, de la langue et des lèvres se modifie pour passer de l'*a* ou de l'*o* au *ch*.

Dans la prononciation d'un certain nombre de consonnes, les lèvres sont ouvertes à différents degrés selon la voyelle suivante pour laquelle elles se disposent. Ce phénomène ne se produit pas seulement pour l'écartement des lèvres, il se produit encore pour l'écartement des mâchoires. Prenons, par exemple, la prononciation du *c*, du *gu*, du *l*, du *r*. La position est bien loin d'être la même pour ces consonnes, suivant qu'on dit *ca*, *ga*, *la*, *ra*, où qu'on prononce *ki*, *gui*, *li*, *ri*. L'ouverture de la bouche est bien plus grande dans la première série que dans la seconde. On ne doit point perdre de vue cette observation quand on fait de la syllabation. Amman écrivait dans sa lettre à Wallis : « On voit des hommes qui, en ouvrant la bouche d'une certaine manière, prononcent un *o* ou un *e*, tandis que d'autres, en procédant de même, forment l'*u* ou l'*i* et réciproquement : ce que j'ai observé aussi avoir lieu relativement à d'autres lettres. »

La plupart des traités d'articulation donnent pour chaque son, pour chaque articulation de notre langue, une minutieuse description de la *position* exacte, précise, naturelle, seule vraie, au dire de chacun. Or, nous venons de montrer que cette position subit certaines modifications. De là, sans doute, les différences qu'on remarque dans la description des positions par les divers auteurs. Ce désaccord ne pouvait manquer de se trouver dans les livres, puisqu'il existait déjà dans la nature et puis-

qu'on se bornait à indiquer un point, là où il existe une région.

Néanmoins, il est indispensable au maître d'avoir dans l'esprit, pour la position de chaque articulation, une sorte de type idéal, de criterium, auquel devront se rattacher les positions prises par chaque élève, dans l'émission des diverses articulations. Si les positions suivant les configurations organiques de chaque enfant s'écartent de ce type dans les détails, elles s'y rapportent néanmoins sur les points essentiels. Il est évident qu'on ne peut dire *a* la bouche fermée, ni *u* les lèvres grandes ouvertes : il est évident aussi qu'on ne devra pas tolérer certaines positions, certains détails inexacts d'articulation qui constitueraient bientôt des défauts de prononciation.

Même quand le son est bien prononcé, la position peut être vicieuse et ne doit pas être tolérée. Témoin le *t* prononcé la langue entre les dents. Ainsi articulé, ce son peut être très pur mais il rendra plus difficile, plus laborieuse la prononciation de *pt*, de *st*, de *ct*, de *rt*, de *lt*, etc. De même le *b* peut être nettement articulé par un enfant qui gonfle ses joues, mais ce gonflement sera funeste à la prononciation des syllabes *bi*, *bé*, *bu*.

Il est difficile de déterminer exactement pour tous les cas ce qu'on peut tolérer et ce qu'on doit défendre. Rien ne saurait suppléer sur ce point à l'expérience du maître, qui, jointe à la connaissance des défauts et des vices ordinaires à nos élèves, l'aidera à ne tolérer que des modifications de position nécessaires, inoffensives, je dirais volontiers naturelles, et non les modifications qui pourraient avoir des conséquences fâcheuses. Prévenir est plus facile que guérir, souvent le professeur n'aura pas trop de toute l'attention de son œil, de son oreille et même de sa main pour exercer au début ce contrôle délicat.

Mais si les positions sont sujettes à quelque variation, la région et le mécanisme de production pour chaque articulation sont immuables et se rencontrent invariablement les mêmes chez tous les individus. C'est donc plus particulièrement sur ce mécanisme que le maître doit porter son attention; c'est ce mécanisme qu'il faut faire voir, toucher, étudier à l'élève, c'est lui qu'il faut s'attacher à perfectionner et à corriger; c'est lui enfin que nous voudrions voir minutieusement décrit dans un bon traité d'articulation.

MARIUS DUPONT.

L'ENSEIGNEMENT DES TRAVAUX MANUELS

DANS LES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS

RAPPORT PRÉSENTÉ A MM. LES PRÉSIDENT ET MEMBRES DE LA COMMISSION ADMINISTRATIVE DE L'INSTITUT ROYAL DES SOURDS-MUETS DE LIÈGE

PAR

M. SNYCKERS, directeur des Études.

Messieurs,

Dans sa séance du 20 septembre 1884, le Congrès de Paris, organisé par la Société nationale pour l'étude des questions intéressant les sourds-muets, émettait le vœu de voir introduire l'enseignement du travail manuel dans les institutions de sourds-muets comme il existe dans les écoles des entendants.

A mon retour de ce Congrès, aux travaux duquel il me fut permis de prendre une part active, vous avez bien voulu décider, en principe, l'introduction de cet enseignement à notre institut.

Toutefois, en administrateurs sages et prudents, vous avez voulu vous entourer de tous les renseignements possibles afin de rendre cet enseignement efficace et de le faire servir à l'amélioration de la condition intellectuelle et matérielle des enfants dont l'éducation et l'instruction nous sont confiées, avant de passer à l'application de ce principe.

En conséquence vous m'avez chargé, vers la fin du mois de juillet dernier, de visiter quelques établissements d'instruction où cet enseignement est introduit, d'y étudier la question et de vous présenter un programme en rapport avec notre programme général de l'enseignement.

*
* *

L'idée de l'enseignement du travail manuel et de la place qu'il doit occuper dans toute éducation complète n'est pas nouvelle. Tous nos grands pédagogues ont été d'accord, avec raison, sur ce point, que l'enfant doit être initié de bonne heure à un certain nombre de métiers, et que cette initiation doit se faire à l'école primaire.

En effet, la grande majorité des enfants sont destinés à devenir des ouvriers, vivant au jour le jour d'un salaire péniblement gagné. L'école gardienne d'abord et l'école primaire ensuite les gardent généralement de trois à douze ou quatorze ans. Or, l'instruction que ces enfants y reçoivent n'est pas en rapport direct avec les professions diverses qu'ils devront embrasser plus tard. Il est vrai que l'instruction, une instruction

solide même, leur sera nécessaire; mais, à côté de cela, une préparation aux professions manuelles qu'ils seront appelés à exercer leur est absolument indispensable. Ils devront travailler plus tard le bois, la pierre, les métaux, au moyen d'outils variés, dont le maniement réclame une certaine dextérité, une certaine habileté, qu'ils acquerront d'autant plus facilement qu'ils y auront été convenablement préparés avant leur entrée dans un atelier quelconque.

Cet enseignement n'a nullement pour but, comme on pourrait le supposer, de faire des ouvriers, ni de suppléer l'apprentissage. C'est une espèce de gymnastique générale du corps et de l'intelligence, une sorte de récréation, ayant pour but de distraire les enfants, de les occuper utilement en dehors des heures de classe, de procurer à leur esprit, généralement trop tendu par des cours purement théoriques, un moment de répit, en même temps qu'une agréable transition.

En introduisant cet enseignement à l'école, on contribue également puissamment à détruire le préjugé encore bien vivace qui existe contre le travail manuel. Or, en relevant l'ouvrier à ses propres yeux et aux yeux de tous, on diminuera la désertion de l'atelier; on verra ainsi moins souvent l'enfant abandonner le métier de son père et devenir un médiocre employé ou commis de bureau, tandis qu'il eût pu être un ouvrier distingué.

D'autre part, le travail manuel contribuera à éveiller les aptitudes spéciales, à faire naître chez l'enfant le goût de tel ou tel métier, de telle ou telle profession.

Enfin le travail manuel est une initiation à l'apprentissage et, à ce titre, il se recommande tout particulièrement à l'attention des vrais philanthropes, des parents et des patrons.

« Ne sait-on pas, dit M. F. Hément, inspecteur général de l'instruction publique, dans son magnifique plaidoyer en faveur de l'enseignement du travail manuel [1], combien sont pénibles les débuts de l'apprentissage? Combien est pernicieux, pour l'apprenti, le séjour de l'atelier? — Il y perd ses bonnes habitudes d'ordre, de tenue, de propreté et d'exactitude. Il est souvent chargé de corvées qui excèdent ses forces; il aide aux soins du ménage et fait les commissions de son futur métier; s'il apprend quelque peu, c'est en observant ce que font les ouvriers et en cherchant à les imiter; rarement les ouvriers et le patron s'occupent de son instruction. Au bout de peu de temps, il a oublié tout ou partie des connaissances acquises à l'école; il a contracté de mauvaises habitudes, et, ce qui est plus grave, il a perdu le goût du travail et des distractions saines et honnêtes.

« Les choses seront bien différentes si on lui a donné pendant son séjour à l'école les premières notions d'un métier, s'il se fortifie et acquiert des connaissances nouvelles et appropriées à sa future profession, s'il conserve ses bonnes habitudes. Non seulement nous aurons écarté les dangers que présentent les débuts de l'apprentissage, mais nous aurons contribué à en diminuer la durée. En ce sens, le travail manuel sera peut-être la solution de la question de l'apprentissage. L'écolier entrera dans l'atelier à un âge un peu plus avancé, plus capable, plus vigoureux, moins accessible aux entraînements, déjà assez habile pour rendre des services à l'atelier. »

*
* *

Ces considérations générales, qui militent en faveur de l'enseignement manuel à l'école primaire, s'appliquent évidemment et bien plus fortement à nos institutions de sourds-muets.

1. Voir le compte rendu du Congrès de Paris, tenu du 15 au 20 septembre 1884, page 263.

En effet, la plupart de nos élèves appartiennent à des familles pauvres et ne peuvent espérer, en nous quittant, d'autre ressource que celle que leur procure le travail personnel.

Il est donc de la plus impérieuse nécessité qu'ils apprennent, pendant leur séjour à l'institution, un métier qui leur permette de gagner honorablement leur vie, de n'être à charge ni à leur famille, ni à la société.

Qu'il me soit permis, en conséquence, de critiquer quelque peu la manière dont jusqu'à ce jour on a envisagé dans nos institutions l'application de ce principe.

Tous les enfants n'ont pas le même goût, tous n'ont pas la même inclination, les mêmes dispositions. Il importe donc, avant tout, de consulter ce goût et ces dispositions, autant que possible, de crainte que, rebutés par des inconvénients qu'ils n'avaient pas prévus, ils ne montrent bientôt pour le métier qu'on leur avait choisi un éloignement instinctif qui les force plus tard à l'abandonner.

Or, n'ayant plus à leur disposition les facilités et les avantages dont ils ont joui à l'institution, il est fortement à craindre qu'il ne soit trop tard pour eux d'apprendre un métier en rapport avec leur goût et qu'ils ne soient, en fin de compte, que des déclassés, de pauvres malheureux, des habitués des dépôts de mendicité.

Je concevrais, jusqu'à un certain point, qu'on imposât, avec discernement, bien entendu, un métier de routine, comme celui de cordonnier, de tailleur, de vannier, de brossier, aux élèves arriérés, à ceux-là dont l'intelligence bornée est un obstacle réel à la manifestation d'aptitudes spéciales pour tel ou tel métier, pour telle ou telle profession.

Je comprendrais même que l'apprentissage de ces métiers de routine, pour ces sortes d'élèves, se fît dans des ateliers annexés à nos institutions.

Mais ce que je ne comprendrais pas, ce serait de voir limiter le nombre des métiers, quelqu'en soit du reste le nombre, à mettre à la disposition des élèves se trouvant dans des conditions ordinaires sous le rapport de l'intelligence et des forces physiques.

Le choix des métiers et des professions ne doit ni ne peut être limité pour cette catégorie d'élèves, ce choix ne devant dépendre que du goût et des aptitudes spéciales de chacun d'eux.

Il est donc indispensable de provoquer l'éclosion de ces dispositions spéciales par un enseignement manuel fortement organisé, et dont l'apprentissage d'un métier ne peut être que le complément.

D'autre part, l'apprentissage de ces métiers devra se faire en dehors des institutions, chez des particuliers agréés et surveillés par la direction. Là, seulement, par suite du grand nombre et de la diversité des travaux, l'ouvrier peut se former; mais, en particulier, les ateliers offriront aux sourds-muets l'énorme avantage de les forcer à parler et à lire sur les lèvres.

*
* *

Un second point, sur lequel je me permets d'attirer votre bienveillante attention, concerne l'apprentissage auquel il s'agit de soumettre nos élèves sourdes-muettes, pendant leur séjour dans nos institutions.

Si nous comparons la position, dans le monde, des sourds-muets à celle de leurs sœurs d'infortune, les sourdes-muettes, élevées comme eux dans nos écoles, nous serons forcés de faire notre *mea culpa*, en constatant que bien souvent nous leur avons fait contracter des habitudes toutes contraires.

La plupart du temps, le travail n'a pas été considéré pour elles comme une nécessité, mais plutôt comme une utile distraction; et au lieu de leur faire contracter, de bonne heure, les habitudes d'une vie laborieuse, pour les préparer aux souffrances, aux privations, aux dégoûts et aux périls de toute nature qui les attendent, on s'efforce bien souvent de multiplier

autour d'elles les jouissances et on les nourrit ainsi dans une mollesse pernicieuse.

Et, cependant, quelles seront les fonctions de la plupart d'entre elles? N'est-ce pas de travailler toujours pour elles et pour les autres?

Donc pour elles aussi l'enseignement du travail manuel est nécessaire, afin de leur faire contracter de bonne heure l'habitude du travail, et de les préparer à l'apprentissage d'un métier conforme à leur condition.

Or, pour elles, le choix des métiers peut être limité, comme pour les jeunes filles parlantes de leur condition, à celui de lingère, de couturière, de modiste, de brodeuse, de fleuriste, de lessiveuse et de repasseuse.

Mais ce qu'il importe avant tout, c'est d'en faire de bonnes ménagères, des femmes sachant gouverner un ménage, surveiller le pot-au-feu, nettoyer, lessiver et repasser au besoin.

L'apprentissage d'un métier pour les sourdes-muettes se fera donc à l'institution, en partie dans des ateliers et en partie dans le ménage et la cuisine.

Comme pour les sourds-muets, cet apprentissage sera précédé d'une préparation aux métiers par un enseignement du travail manuel, donné pendant les premières années de leur séjour à l'institution.

* * *

Voilà, Messieurs, les quelques idées que j'ai cru pouvoir me permettre de soumettre à vos réflexions, avant d'aborder le côté pratique de la question, l'organisation de l'enseignement des travaux manuels à notre institut.

Dès son entrée à l'école gardienne, l'enfant entendant-parlant est exercé, sans outils bien entendu, à des travaux manuels, qui exigent de l'ordre, de l'adresse et du soin, et grâce auxquels son imagination trouve carrière et son goût se développe.

Cet enseignement, au risque de n'être d'aucune utilité directe, ne doit pas être le lot exclusif de l'école gardienne; il doit se continuer à l'école primaire, de manière que l'activité physique augmente en raison directe de l'effort intellectuel. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas d'âge pour le travail manuel, mais qu'il y a un travail manuel propre à chaque âge.

Or, une fois entrés dans nos institutions, les sourds-muets ont plus que tous autres besoin d'être développés physiquement autant qu'intellectuellement; en d'autres termes, pour eux, l'éducation physique ou le travail manuel doit constamment marcher de pair avec l'éducation intellectuelle ou l'instruction.

Eh bien, ces enfants, pour qui tout est à faire, dont nous devons commencer l'éducation physique et intellectuelle en même temps, restent confiés à nos soins jusqu'à l'âge d'adulte, et ne doivent nous quitter que du jour où leur éducation et leur instruction sont achevées, du jour, enfin, où nous pourrons les rendre à leur famille et à la société, complètement formés, de manière à pouvoir, en tous points, se suffire à eux-mêmes.

Il en résulte que nous pouvons diviser notre enseignement en trois périodes bien distinctes, correspondant aux trois premières périodes de la vie humaine. La période de l'enfance, la période de la jeunesse et la période de l'adolescence.

A chacune de ces périodes correspond un programme spécial, que nous allons tâcher de déterminer et de mettre en rapport avec notre programme général de l'enseignement.

Première période. — Cette période comprend la première et la deuxième année d'études. L'enseignement sera basé sur le système Frœbel, et conforme à celui que reçoivent les enfants des écoles maternelles.

PROGRAMME. — Première année d'études. — Pliage de papier. — Tressage de petites bandes de papier. — Découpage et collage.

Deuxième année d'études. — Continuation du cours de la première année. — Confection d'objets faciles en papier.

Deuxième période. — Cette période correspond à l'école primaire et peut être considérée comme une période d'expérience. — Elle embrasse la troisième, la quatrième, la cinquième et la sixième années d'étude.

Pendant cette période, l'enseignement comprendra le tressage de la paille, le cartonnage, le modelage et le travail du bois. Les exercices seront gradués de manière à former l'œil, la main et le goût des élèves, tout en les préparant à tous les métiers en général et à aucun en particulier.

PROGRAMME. — *Troisième année d'études.* — Tressage de la paille. — Cartonnage et confection d'objets faciles en carton, tels que figures géométriques, couvertures de cahiers, boîtes, paniers, etc. — Premiers éléments de modelage.

Quatrième année d'études. — Jusqu'à la quatrième année d'études, les garçons et les filles ont participé aux mêmes exercices. A partir de cette année, les exercices se différencient et sont appropriés à leur sexe respectif et à leurs futures professions.

Section des garçons. — Maniement du marteau, de la scie, de la lime et du mètre pour la confection d'une série d'objets faciles avec des planchettes minces et apprêtées. — Continuation du cours de modelage.

Section des filles. — Tricot. — Piquage. — Tissage. — Broderies au crochet.

Cinquième année d'études. — *Garçons.* — Maniement des divers outils pour le travail du bois à l'établi. — Continuation du cours de modelage.

Filles. — Tricot. — Broderies. — Premières notions de couture.

Sixième année d'études. — *Garçons.* — Travail du bois à l'établi et au tour. — Modelage d'ornements et sculpture sur bois pour les élèves qui montrent des dispositions spéciales pour les beaux-arts, la lithographie, la gravure, la ciselure, etc.

Filles. — Cours gradué de couture.

Troisième période. — Pendant cette période, qui comprend la septième et la huitième année d'études, les élèves ne fréquentent les classes que dans la matinée. — Les après-dînées sont consacrées à l'apprentissage d'un métier.

Garçons. — Apprentissage d'un métier en rapport avec leurs dispositions, chez des particuliers agréés et surveillés par la direction.

Filles. — Apprentissage d'un métier à l'institut. — Les élèves consacrent au moins deux après-dînées par semaine aux soins du ménage, pendant la septième année, et deux journées entières, pendant la huitième année d'études.

Remarque. — Cet apprentissage se continuera après la huitième année d'études, le matin et l'après-dînée, jusqu'au jour où les élèves seront jugés aptes à pouvoir gagner leur vie, soit jusqu'à l'expiration des dix années qu'ils peuvent séjourner à notre institut.

*
* *

Toute organisation, pour être complète, demande, outre un programme parfaitement défini, pratique et bien gradué, les moyens matériels pour en assurer la bonne exécution.

Ces moyens sont, pour l'enseignement des travaux manuels : le *corps enseignant*, le *local* ou l'*atelier* et le *matériel*, trois points que nous allons tâcher d'examiner.

Corps enseignant. — Nous avons vu que l'enseignement du travail manuel doit avoir un but purement pédagogique, le développement simultané du corps et de l'intelligence, et que le programme à suivre doit être en rapport avec le programme de l'enseignement; en d'autres termes, les deux programmes doivent se compléter mutuellement de manière à former des hommes complets. C'est pour cela que nous ne voulons pas considérer le travail manuel dans nos écoles comme la préparation à tel ou tel métier déterminé, bien moins encore comme une période d'apprentissage.

Aussi pensons-nous, avec M. A. Sluys, directeur de la section normale d'instituteurs à Bruxelles, que c'est une erreur de greffer l'atelier d'apprentissage sur l'école primaire, et de confier l'enseignement des travaux manuels à des personnes étrangères à la pédagogie.

« Il faut, dit M. Sluys, que l'école reste l'école; on doit y poursuivre le développement intégral des facultés, y compris celle que l'on pourrait appeler l'*aptitude pratique* ou l'*aptitude manuelle*. L'enseignement des travaux manuels à l'école primaire ne peut être une branche indépendante du système éducatif général; il doit en constituer une partie intégrante, être basé sur les principes pédagogiques généraux et aider à la formation primaire complète de l'homme. C'est l'instituteur lui-même qui doit enseigner cette branche à l'égal de toute autre [1] ».

Ce principe a été parfaitement compris et appliqué à la section normale d'instituteurs à Bruxelles, où des cours pratiques ont été organisés dès l'année scolaire 1881-1882, sous la direction de M. A. Sluys, par M. H. Van Kalken, professeur à cet établissement.

M. Van Kalken a également organisé, au mois de mai de cette année, un cours pratique pour les instituteurs de Saint-Gilles-lez-Bruxelles, en vue de l'introduction de l'enseignement des travaux manuels dans les écoles communales de cette localité. L'épreuve a complètement réussi; aussi, depuis le 1er de ce mois, cet enseignement se donne, par les instituteurs, dans trois classes de l'école n° 5, dirigée par M. Neyrinck. Le programme y comprend, comme à l'école normale, le cartonnage, le modelage et le travail du bois.

Le travail du bois, qui est d'une importance capitale pour le développement du goût et des aptitudes, est enseigné, de part et d'autre, d'après la méthode de Naas, en Suède, longuement exposée dans les rapports de MM. A. Sluys et H. Van Kalken, que ces messieurs ont mis gracieusement à ma disposition.

Toutefois, M. Van Kalken a un tant soit peu modifié la série des modèles adoptés dans les écoles de Naas, et a fait exécuter par les instituteurs de Saint-Gilles quelques objets d'une plus grande utilité au point de vue local que les objets similaires suédois.

Quoique le travail du bois des écoles de Naas constitue une véritable méthode rationnelle, poursuivant dans son ensemble un but bien déter-

1. L'enseignement des travaux manuels dans les écoles primaires de garçons en Suède. — Rapport présenté à M. le Ministre de l'instruction publique. — Bruxelles, Ad. Mertens, 1884.

miné, je lui préfère cependant la méthode suivie à l'école du XVIe arrondissement, rue Ducamps, à Paris, dirigée par M. Deligny, qui s'est mis avec la plus grande bienveillance à ma disposition pour me montrer les ateliers annexés à son école.

Les exercices y sont très bien gradués, depuis le simple trait de scie jusqu'à la confection d'objets de ménage et autres.

Seulement, contrairement à ce qui se pratique à Naas, au lieu de ne confectionner que des objets dans le genre de la série des cent objets adoptés à l'école suédoise, les enfants apprennent, avant tout, le maniement successif des divers outils, par de simples opérations, formant une série progressive d'exercices pratiques. La confection d'objets déterminés y est abandonnée, vers la fin de l'année scolaire, au choix et à l'initiative des élèves.

Je crois que le but à poursuivre dans cet enseignement étant d'habituer l'enfant au maniement des outils et de le préparer à l'apprentissage de tous les métiers en général, cette manière de procéder est plus conforme au but pédagogique et éducatif qu'il s'agit d'atteindre.

Quoi qu'il en soit, les résultats constatés à l'école normale de Bruxelles et à Saint-Gilles, de même qu'à Paris, me permettent de conclure en faveur de l'introduction immédiate de cet enseignement à notre institut.

Local ou atelier. — Nous ne parlerons que pour mémoire de l'atelier nécessaire aux exercices qui précèdent le travail du bois. Pour ces exercices, les locaux de l'école suffisent; les leçons se donneront dans les classes respectives. Mais il n'en est pas de même pour le travail du bois, qui demande l'installation d'établis et d'outils dans un local spécial.

Voici les conditions principales auxquelles doit satisfaire cet atelier, que je transcris de l'excellent rapport de M. Sluys, page 77 :

1° Il doit se trouver dans le voisinage des classes;

2° La forme rectangulaire est la plus convenable; les établis seront placés perpendiculairement au grand côté;

3° Pour le travail simultané de douze élèves, la salle aura au moins 5m,20 sur 6 mètres ou environ 2m,75 carrés par enfant. Dans le cas où l'on installe un tour, la longueur de la salle doit être augmentée de 1 mètre;

4° La hauteur ne peut être moindre que 3m,50;

5° Les fenêtres doivent être grandes; leurs ouvertures occuperont 25 à 30 pour 100 de la surface du sol; il convient d'en placer autant que possible dans tous les murs; leur bord inférieur sera au moins à 1m,50 au-dessus du sol pour éviter le bris des vitres par les éclats de bois;

6° Il convient de garnir les murs de panneaux de 2 mètres de hauteur et de peindre le reste à la couleur à l'huile;

7° Le poêle doit permettre de préparer la colle. La température ne peut dépasser 12°,5, car le travail à l'établi entretient la chaleur du corps;

8° Une armoire pour les outils n'est pas indispensable. On place le long des murs des râteliers pour les outils que l'on a soin de numéroter et de grouper par ordre, pour qu'il soit facile de les trouver;

9° Si le travail a lieu le soir, il faut suspendre les lampes à des fils de fer, de manière à pouvoir les glisser pour éclairer à volonté les endroits où l'on travaille à l'établi;

10° Près de l'atelier se trouvera une chambre pour les modèles et les objets achevés;

11° Les bois seront placés sous un hangar bien aéré, non loin de l'atelier. Celui-ci aura une porte de sortie du côté de ce hangar. On peut aussi mettre le bois au grenier.

Matériel. — Le matériel comprend les *modèles*, les *outils* et la *matière première*. La matière première se compose des clous, de la colle, du papier de verre et du bois de diverses essences.

« A Naas, dit M. Sluys, on a constaté, qu'en moyenne, la dépense de bois pour construire les 25 premiers modèles s'élève à fr. 1.88

pour les 25 suivants	—	—	3.75
pour les 50 derniers.	—	—	15.62
	Total	fr.	21.25

« En Belgique, cette somme serait plus forte, le prix du bois étant plus élevé.

« Pour ce qui regarde les modèles et les outils, dit encore M. Sluys, les expériences de Naas ont permis d'en arrêter la liste pour le travail simultané de groupes de 6 et de 12 élèves. »

Cette liste des outils et des modèles est consignée, avec les prix respectifs, dans deux tableaux annexés au rapport de M. A. Sluys.

Je crois bien faire en vous donnant communication de ces tableaux.

TABLEAU I

Série des cent modèles de la méthode de Naas.

---

*Tous les objets sont en bois. — Ceux marqués d'un * sont faits au tour.*

Prix de la collection complète : 70 francs environ.

1	Cheville.	31	Tabouret à claire-voie.	65	Saunière,
2	Tuteur pour fleurs (rond)	32	Tête de râteau.	66	Équerre de charpentier.
3	— (carré, pointe de diamant.	33	Cuiler à pot.	67	— à 45°.
4	Étiquette.	34	Battoir pour linge.	68	Trusquin.
5	Épingle de blanchisseur (sans ressort).	35	Cuiller pour farine.	69	Cadre.
6	Cheville pour collier de cheval.	36	* Poulie pour métier de tisserand.	70	Cuiller à écrémer (à crochet).
7	Couteau à papier.	37	Maillet.	71	Planche à pain (forme ovale).
8	Cheval de métier.	38	Pelle à pain.	72	Grande cuiller à pot.
9	Spatule à beurre.	39	Grande règle plate.	73	Planche à pain (sculptée)
16	Petite règle plate.	40	* Tire-botte avec éperon.	74	Battoir à viande.
11	Croisillon pour support de pots à fleurs.	41	Navette.	75	Planche à pain (sculptée)
12	Cuiller.	42	Caisse à clous.	76	Écope à veau.
13	Manche de marteau.	43	* Rouleau de pâtissier.	77	Décimètre cube.
14	Cuiller.	44	* Tire-botte (pieds tournés).	78	* Portemanteau.
15	* Manche d'outil.	45	Manche de hache.	79	Rouleau de pâtissier.
16	Cuiller à beurre.	46	Dévidoir de pêcheur.	80	Grande cuiller à marmite
17	Planche à découper le pain	47	Petit vau à manche.	81	Grande boîte à savon noir
18	Forme à chaussette (pour blanchisseuse).	48	Saunière.	82	* Moulin à café suédois.
19	Écope à sucre.	49	Porte-œufs ou cuvier.	83	Tabouret à pieds obliques
20	Forme à bas (pour blanchisseuse).	50	Planche à découper le pain (forme de poisson)	84	Planche à dessin.
21	Aiguisoir à faux.	51	Boîte à allumettes (avec couvercle).	85	Boîte à compartiments (avec couvercle à charnière).
22	Portemanteau.	52	— (avec friction).	86	Boîte à couvercle à coulisse.
23	— * à champignons tournés.	53	— —	87	Niveau de maçon.
24	* Cheville de collier de cheval.	54	* Portemanteau.	88	* Chaise pliante.
25	Manche de hache.	55	Battoir à linge (dos à arête).	89	Crachoir.
26	Savonnette pour savon mou.	56	Cuiller à écumer.	90	* Forme à beurre.
27	* Champignon pour raccommodage de bas.	57	Tire-botte.	91	Règle en T.
28	Cuiller à sucre.	58	Cuiller à poisson (manche évidé).	92	Pétrin.
29	* Troueur à pain.	59	Boîte à couverts (à deux compartiments).	93	Hachoir.
30	Claire-voie pour pot à fleurs.	60	Boîte à plumes pour élève	94	* Robinet.
		61	Boîte à couteaux.	95	Cache-pot.
		62	Boîte pour lavandière.	96	Étagère.
		63	Décrottoir.	97	Tabouret.
		64	Tabouret.	98	Grand dévidoir.
				99	Chaise.
				100	Seau à manche.

TABLEAU II

OUTILS EMPLOYÉS A NAAS

Nos D'ORDRE	OUTILS	PRIX EN Belgique	NOMBRE D'OUTILS pour 6 élèves	SOMMES	NOMBRE POUR 12 élèves	SOMMES
1	Scie à chantourner....	2.25	2	4.50	3	6.75
2	Scie à arasement	2.60	2	5.20	3	7.80
3	Scie à refendre.......	3.25	2	6.50	4	13.00
4	Scie (passe-partout)...	0.75	1	0.75	1	0.75
5	Scie à dos..........	2 75	2	5.50	3	8.25
6	Varlope	3 75	4	15.00	8	30.00
7	Petit rabot à dégrossir..	3.00	4	12.00	8	24.00
8	Petit rabot à finir.....	3.00	4	12.00	8	24.00
9	Sabot (rabot).........	3.00	1	3.00	1	3.00
10	Pince ronde..........	1.00	1	1.00	2	2.00
11	Pince plate	1.00	1	1.00	2	2.00
12	Tenailles.............	1.00	1	1.00	2	2.00
13	Tenailles (plus grandes).	1.00	2	2.00	3	3.00
14	Jeu de 12 ciseaux.....	5.50	1	5.50	2	11.00
15	Jeu de 8 bédanes.....	6.75	1	6.75	1	6.75
16	Gouges.............	6.75	1	6.75	1	6.75
17	Lime plate...........	0.75	2	1.50	4	3.00
18	Lime demi-ronde	0.75	4	3.00	6	4.50
19	Lime (queue de rat)...	0.75	3	2.25	4	3.00
20	Lime triangulaire.....	0.40	3	1.20	4	1.60
21	Villebrequin et 24 mèches.	9.50	1	9.50	1	9.50
22	Poinçon et étui.......	1.20	2	2.40	3	3.60
23	Couteau	0.75	4	3.00	6	4.50
24	Plane à deux manches...	1.35	2	2.70	3	4.05
25	Marteau	1.40	4	5.60	8	11.20
26	Maillet.............	1.00	4	4.00	6	6.00
27	Compas.............	1.30	2	2.60	2	2.60
28	Compas d'épaisseur....	1.30	2	2.60	2	2.60
29	Racloirs	0.35	4	1.40	6	2.10
30	Tourne-vis...........	0.75	2	1.50	3	2.25
31	Wabstrinque	2.00	4	8.00	6	12.00
32	Dégougeoir...........	0.75	4	3.00	6	4.50
33	Presse ou vis à main..	1.25	1	1.25	2	2.50
34	Hache...............	3.00	1	3.00	1	3.00
35	Trusquin............	0.75	4	3.00	8	6.00
36	Sauterelle...........	1.25	1	1.25	2	2.50
37	Équerre.............	0.60	4	2.40	8	4.80
38	Pot à colle et pinceaux.	2.25	1	2.25	1	2.25
39	Meule à aiguiser avec pierre.	14.00	1	14.00	1	14.00
40	Pierre à adoucir......	0.60	2	1.20	3	1.80
41	Établi de menuisier...	70.00	4	280.00	8	560.00
42	Mètre	0.60	2	1.20	4	2.40
43	12 ciseaux de tourneur..	12.00	1	12.00	1	12.00
44	Gouges de tourneur ...	12.00	1	12.00	1	12.00
45	Tour	100.00	1	100.00	1	100.00
	TOTAL........			576.25		951.30

Remarque. — L'établi de menuisier, qui se paye à Bruxelles 70 fr., acheté en Suède et rendu à Bruxelles, ne coûte, y compris les frais de transport et de douane, que 40 fr.

CONCLUSIONS

De tout ce qui précède, il résulte que :

1° Le travail manuel doit faire partie du programme de nos écoles, et être mis en rapport avec le programme général de l'enseignement;

2° L'enseignement des travaux manuels, devant être basé sur les mêmes principes pédagogiques généraux que l'enseignement des autres branches du programme, doit être donné par le personnel enseignant ordinaire;

3° L'apprentissage d'un métier, étant le complément de l'enseignement des travaux manuels à l'école, doit se faire, pour les garçons, en dehors de l'institution, et, pour les filles, à l'institution même.

En conséquence, j'ai l'honneur, Messieurs, de vous soumettre les propositions suivantes :

1. L'enseignement des travaux manuels est introduit à notre institut. Cet enseignement sera donné par le corps enseignant, sous la surveillance du directeur des études. Toutefois, les cours de modelage, d'ornements et de sculpture sur bois, pour les élèves de la 6e année d'études, seront donnés par un professeur spécial, nommé à cet effet;

2. Les institutrices s'occuperont de la section des filles; les instituteurs, de la section des garçons;

3. Les cours se donneront l'après-dîner de 2 à 4 heures. Les cours de modelage, d'ornements et de sculpture sur bois peuvent, cependant, se donner dans la soirée, de 5 à 7 heures;

4. Les élèves de la première période seront occupés pendant 3 heures par semaine; les élèves de la deuxième période, pendant 4 à 6 heures par semaine;

5. Des cours temporaires seront organisés par la Direction, en vue d'initier le personnel enseignant aux détails de cet enseignement;

6. Il sera créé à notre institut un bâtiment-annexe, ayant au moins 12 mètres sur 6 mètres.

Ce bâtiment aura un étage et un grenier.

Le rez-de-chaussée servira d'atelier et d'annexes pour le travail du bois; l'étage, de salle de dessin et de modelage.

La salle de dessin proprement dite aura 10 mètres de longueur sur 6 mètres de largeur, avec une seule fenêtre prenant, si possible, le jour au nord. Cette fenêtre aura, au minimum, 3 mètres de hauteur sur 4 mètres de largeur.

Le reste de l'étage servira, en partie, de palier, et, en partie, de cabinet pour les modèles et autres objets nécessaires aux cours de dessin et de modelage.

7. Les sourds-muets apprendront un métier conforme à leurs aptitudes chez des particuliers agréés et surveillés par la Direction.

Les sourdes-muettes feront leur apprentissage à l'institut. Elles consacreront au moins deux après-dîners par semaine aux soins du ménage pendant la 7e année, et deux journées entières, pendant la 8e année d'études.

M. Snyckers.

Liège, le 15 octobre 1885.

ORIGINE DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS [1]

(*Suite.*)

JEAN BULWER.— De 1645 à 1648, année où parut, en Angleterre, le premier traité spécial sur la matière, dû à Jean Bulwer et intitulé *Le Philocophe* ou *l'Ami des Sourds-Muets*, l'île ne produisit rien en faveur des malheureux privés de la parole.

Ce philanthrope réveilla l'attention de ses compatriotes sur les sourds-muets et précéda de l'Épée dans l'emploi des signes. Ses écrits démontrent la possibilité de parler par gestes et l'importance de l'instruction du sourd-muet par la mimique. La parole, qui avait été — l'histoire le constate — le seul procédé auquel on eut recours jusqu'au XVIIe siècle pour arracher le sourd à la mort intellectuelle et morale, a un compétiteur, un ami.

Bulwer, fort de l'idée qu'il existe une *ouïe oculaire*, publie, en 1644, deux traités qui servent d'introduction à celui que nous venons de citer.

Dans le premier de ces ouvages, *La Chirologia* ou *le Langage naturel de la main*, il s'occupe surtout de ce que la main peut exprimer par ses différentes positions, et il arrive à la conclusion que la main est le membre le plus expressif.

« Nous avons, dit Bulwer, dans le comté d'Essex (Angleterre), un M. Babington de Burntwood qui, devenu sourd à la suite d'une maladie, *sent* cependant les mots comme s'il avait un œil dans l'obscurité. Sa femme converse facilement avec lui par une étrange espèce d'alphabet des jointures des doigt, même pendant la nuit. Les différentes articulations représentent des lettres ; elle les touche ; le mari rassemble ses lettres en mots et conçoit facilement ce que son épouse veut exprimer. »

Dans le second volume, *La Chironomia*, ou *l'Art de la ré-*

1. Voir le précédent numéro de la *Revue*.

thorique manuelle, Bulwer considère surtout l'éloquence de la main. Il y développe les règles anciennes et modernes auxquelles on doit asservir les gestes qui accompagnent la parole de l'orateur.

Bulwer a dédié le troisième volume, *Le Philocophe*, à sir Edouard Gostwick de Wellington, dans le comté de Bedford, à son frère cadet Guillaume Gostwick et à tous ceux qui, comme eux, n'entendent ni ne parlent. « Quelques-uns, leur dit-il, ne comprenant pas le mystère de votre condition, s'imaginent que vous n'êtes tels que par une méprise de la nature, mais moi, qui ai étudié vos perfections et observé les rares compensations que la nature vous a données, je ne trouve rien en vous qui ne soit un sujet d'admiration... Quoique vous ne puissiez pas vous exprimer verbalement, il ne vous manque pas de langue; vous avez tout votre corps pour langue, et ce langage est plus naturel et plus expressif que le nôtre, et nous le comprenons comme vous. Les gestes sont le langage universel de la nature humaine; nous les joignons même aux mots de nos langues pour qu'ils aient une vie et une efficacité.

« Je suis le premier qui ai fait mon étude chérie de la richesse naturelle de cette langue; j'ai non seulement prescrit des règles pour l'usage des signes dans l'éloquence, mais je suis descendu jusqu'aux sources et jusqu'aux racines et aux étymologies musculaires des signes; cependant, je trouve que vous parlez ce langage si purement, qu'il ne vous manque rien, j'en suis sûr, pour être parfaitement compris... Par l'habitude que vous en avez acquise, vous vous exprimez par ce langage aussi bien que nous le faisons par la parole... Cependant, ayant compris que vous désirez vivement acquérir le moyen de vous exprimer de vive voix, parce que vous considérez votre *surdi-mutité* comme un immense malheur, par pitié pour vous, j'ai commencé à chercher un intermédiaire ou un instrument intellectuel, au moyen duquel vous puissiez examiner de plus près l'essence intime des choses, et acquérir quelque perfection intellectuelle de plus... »

Après avoir fait entrevoir l'utilité de la lecture sur les lèvres, Bulwer continue ainsi :

« J'ai découvert assez d'éléments pour créer un art nouveau de mener à l'intelligence des sons articulés et intelligibles par

une autre voie que l'oreille ou l'œil, en montrant qu'un homme peut entendre par la bouche. »

Il désigne par ces expressions étranges l'articulation et la lecture sur les lèvres, ainsi que la faculté que possède le sourd de jouir de la musique par les dents.

« Ces découvertes, dit-il encore, me donnèrent l'idée d'une institution que l'on pourrait ouvrir en faveur de ceux qui, comme vous, sont sourds-muets ; mais, ayant commencé à en réunir tous les éléments, je m'aperçus bientôt que les hommes les plus raisonnables regardèrent mon sujet comme *paradoxal, prodigieux* et *hyperbolique*, et on prit les termes dans lesquels je formulais mon art pour une impardonnable violation du bon sens, auquel il fallait renoncer pour avoir foi dans une pareille entreprise.

Pour convaincre ces hommes, éclairés sans doute, mais trop attachés à des préjugés accrédités, j'ai cru devoir exposer d'abord la vérité philosophique de cet art. C'est ce que j'entrepris avec d'autant plus d'assurance, que les faits me permettent déjà de leur présenter un argument irréfutable. Cependant, je ne descendrai pas jusqu'aux particularités, ayant uniquement en vue de donner un aperçu sommaire des opérations de notre future institution... Vous y apprendrez d'abord à écrire les images visibles des paroles et à connaître la valeur de cette visible et permanente parole... De ces alphabets, nous passerons à l'articulation, qui vous permettra d'entendre par les yeux, et ensuite d'apprendre à parler avec la langue. »

Cet ouvrage, rempli d'observations justes et curieuses, est précédé d'une analyse des principes dont l'auteur s'est inspiré.

Donnons-en quelques-uns, sans cependant par là les admettre entièrement :

« L'homme né sourd-muet a une espèce de langage très expressif et naturel.

« Un sourd-muet s'exprime vivement par des signes.

« Un sourd-muet peut entendre le *sens* des paroles par les yeux.

« La plupart des sourds-muets produisent naturellement des sons.

« Les sons que les hommes produisent n'expriment rien par eux-mêmes.

« L'écriture, pour les sourds-muets, peut tenir la place de la parole articulée. »

Bulwer montre ensuite que les résultats obtenus par Bonet, en Espagne, n'ont rien d'irréalisable. Dans toutes ses recherches, il s'est inspiré des détails publiés sur ce sujet par le chevalier Digby. Les procédés dont il a fait l'application sont restés très longtemps à l'usage exclusif des institutions spéciales.

(*A continuer.*) E. Grégoire.

1er CONGRÈS NATIONAL

POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS

(réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879).

(*Suite et fin.*)

5e *séance, mercredi matin 24 septembre.*

L'un des secrétaires, M. Ernest La Rochelle, a la parole pour une communication que M. Eugène Péreire le charge de faire au Congrès. Il commence par rappeler ce que Saboureux de Fontenay, un des élèves les plus distingués de Jacob-Rodrigue Péreire, nous apprend des ressources que son maître tirait de la dactylologie pour s'entretenir avec lui dans les ténèbres. Il lit ensuite, dans un ouvrage qu'il est en train de publier sur la vie et les travaux du célèbre instituteur espagnol, une note écrite, dit-il, sous la dictée de M. E. Péreire. Cette note expose que les mouvements dactylologiques et les sensations tactiles dont parlent Saboureux de Fontenay et le frère d'un autre élève de J.-R. Péreire paraissent ressembler fort au système de l'appareil *Morse*, dans lequel un crayon mis en mouvement par l'électricité imprime des traits et des points d'une valeur alphabétique sur une bande de papier que déroule un mouvement d'horlogerie.

Arrivant à la communication qu'il a été chargé de faire au congrès, M. le secrétaire lit quelques extraits d'un mémoire présenté, en 1862, à l'Académie de Bordeaux, par M. Davillé, directeur des postes et télégraphes à Luçon (Vendée), mémoire dans lequel l'auteur expose un nouveau système de dactylologie fondé sur l'emploi de l'appareil Morse.

Apprenant qu'un congrès devait se réunir à Lyon pour aviser à l'amélioration du sort des sourds-muets et préoccupé des avantages que l'application de son système lui paraît devoir rendre à ces infortunés, M. Davillé, sans se douter qu'il se rencontrait avec M. E. Péreire dans la même pensée, s'est adressé à lui, en le priant d'appeler l'attention du congrès sur son mémoire à l'Académie de Bordeaux. C'est la commission dont s'acquitte M. La Rochelle en soumettant à ses honorables collègues, avec cet intéressant mémoire de M. Davillé, un tableau des signes employés de l'alphabet Morse, dont il distribue quelques exemplaires. Le congrès est frappé des incontestables avantages de cette dactylologie et l'intérêt avec lequel tous l'accueillent recommande cette invention à la sollicitude de M. le ministre de l'intérieur dans les attributions duquel sont placés les établissements de sourds-muets.

L'abbé Guérin saisit le congrès d'un projet de résolution par laquelle, tout en reconnaissant la supériorité de l'articulation, le congrès émettrait l'avis que les signes servent de base à l'éducation des sourds-muets. Cette proposition éveillant les susceptibilités de quelques membres, M. l'abbé Bourse, de Soissons, se défend, en l'appuyant, d'aller contre la résolution du Congrès international de 1878. Il ne suppose pas d'ailleurs que, par cette résolution, les partisans de l'articulation aient jamais voulu fermer le débat : « Notre vœu, dit-il, n'est qu'un retour sur le vote de l'année dernière, mais il n'est pas contraire à l'articulation que les frères de Saint-Gabriel, ici présents, et les sœurs de la Sagesse appliquent à leurs nombreux élèves.

« Il ne tend pas à écarter l'articulation; il n'en écarte que le principe exclusif. Il ne contredit pas le vote du congrès international, il le complète et le commente. »

La résolution proposée par M. l'abbé Guérin est adoptée en ces termes :

Le congrès de Lyon, tout en constatant l'avantage de l'articulation sur la mimique, surtout pour rendre plus complètement le sourd-muet à la société, mais considérant en même temps qu'il n'est pas possible d'accepter l'articulation comme fondement unique et principe essentiel de l'enseignement, émet le vœu qu'une part très large soit laissée à la mimique dans l'enseignement des sourds-muets et que par conséquent les deux méthodes, bien loin de s'exclure, se soutiennent toujours mutuellement et concourent ensemble au même but, savoir : l'instruction et l'éducation du sourd-muet.

Le congrès discute ensuite la proposition faite, dans la séance du mardi matin, par M. le président, de créer un organe destiné à vulgariser l'enseignement de la parole et il prend, à l'unanimité, la résolution suivante :

Le congrès, considérant qu'il importe, dans l'intérêt du progrès et de l'humanité, de répandre la connaissance des meilleurs moyens d'enseignement applicables aux sourds-muets, exprime le vœu qu'une publication spéciale, lien et encouragement des professeurs et leur organe auprès du public, y soit consacrée sous les auspices du congrès et sous la direction d'un comité nommé par lui.

M. le vice-président E. Grosselin présente au congrès une proposition sur l'admission des enfants sourds-muets dans les écoles d'entendants parlants, proposition qui, combattue par M. Magnat, est appuyée sous réserve par M. Hugentobler, secrétaire.

Dans cette séance du mercredi matin, a encore été prise une résolution

confirmant les idées émises par M. Hugentobler, et débattues le lundi soir, sur les conditions d'admission des enfants sourds-muets dans nos écoles spéciales. Elle est votée en ces termes :

Le congrès, considérant que certaines aptitudes sont indispensables pour rendre l'éducation du sourd-muet possible et efficace; qu'il serait regrettable de voir des bourses inutilement appliquées à des enfants qui ne profiteraient pas de l'enseignement, et cela au détriment d'autres enfants ayant toutes les aptitudes requises,

Émet le vœu qu'aucun sourd-muet boursier ne soit admis dans une institution, sans avoir été préalablement soumis à l'examen de l'instituteur ou d'une commission compétente.

6e *séance, mercredi soir 24 septembre.*

M. Hugentobler donne connaissance d'une lettre qui lui est adressée par M. le docteur Borg, ancien directeur de l'institution des sourds-muets de Stokholm, qui regrette de ne pouvoir assister au congrès, pour raison de santé.

Lecture est faite par M. E. La Rochelle, secrétaire, d'une lettre adressée à M. E. Péreire par M. Ed. Seguin, lettre dans laquelle le savant docteur lui rend compte de l'état de l'enseignement des sourds-muets dans les États-Unis, l'Angleterre et la Hollande, qu'il vient de visiter.

Il signale en Angleterre l'école de Northampton et le collége de Castelbar Hill, près de Londres, mais surtout, à Rotterdam, l'école dirigée par M. Hirsch, qui, dit-il, surpasse toutes les autres dans l'art de donner aux sourds-muets une voix claire et une prononciation distincte. M. Ed. Seguin estime que, partout où la parole est enseignée à l'exclusion de la mimique, les sourds-muets de naissance sont mieux entendus, mieux portants et mieux instruits que là où l'éducation est faite par les signes, avec ou sans parole, et il est disposé à dire avec M. Hirsch que la pire méthode est la méthode mixte.

Le congrès abordant la quatrième question du programme, M. l'abbé Goyatton, de Bourg (Ain), lit un mémoire sur :

Les meilleurs moyens de maintenir la discipline dans les écoles de sourds-muets.

Il propose que les différents locaux des maisons d'éducation soient distribués de manière à faciliter la tâche laborieuse des surveillants. Il demande aussi que tout le personnel employé dans les institutions de sourds-muets soit, plus encore que dans les autres maisons d'éducation, animé de sentiments religieux et maternels.

M. Vaïsse présente à son tour quelques observations sur les principes qui doivent dominer la discipline dans toute école et plus particulièrement dans une institution de sourds-muets. Il rappelle que ce ne serait plus accomplir l'œuvre éducative que d'empêcher seulement par des moyens matériels la perpétration des fautes et que c'est avant tout sur les intentions de l'enfant que l'éducation doit agir. Il termine en faisant observer que le jeune sourd-muet est, par une sorte de compensation providentielle, plus complètement placé sous l'action de son instituteur que le jeune entendant chez qui les leçons du maître sont trop souvent com-

battues par ce qu'il entend de propos malsains ou imprudents, hors de l'école.

Le congrès répond à la quatrième question par une résolution conçue dans les termes dont s'est servi M. l'abbé Goyatton.

Sur la cinquième question ainsi formulée : « *Quelle méthode convient-il de mettre en usage dans l'éducation des sourds-muets les moins intelligents?* M. l'abbé Convert, de Bourg, lit un mémoire concluant à ce que la mimique naturelle soit placée à la base de l'enseignement; à ce que l'instituteur se serve des images idéalisées par la mimique; à ce que l'écriture soit reléguée au second plan.

M. l'abbé Convert ayant dit que les signes conventionnels, dont l'abbé de l'Epée s'était imaginé enrichir le langage de la mimique, étaient sans liaison aucune avec les idées qu'ils étaient destinés à traduire, M. Vaïsse, sans vouloir se faire le propagateur des signes méthodiques, déclare ne pouvoir laisser passer cette assertion sans la contredire. « La liaison existait, dit-il, bien que souvent trop subtile et trop lointaine. » M. Vaïsse termine en faisant observer qu'on devra d'autant moins exclure d'une manière absolue la parole du programme des élèves moins bien doués qu'on trouve quelquefois chez ces enfants plus de dispositions précisément pour ce genre d'exercice que pour celui de l'écriture.

M. l'abbé Goyatton n'est pas d'avis de réunir les enfants inintelligents avec les intelligents, car c'est de ceux-ci qu'on doit surtout se préoccuper.

M. Magnat demande la réunion des uns et des autres dans les récréations et non dans les classes.

A la cinquième question, le congrès répond par une résolution ainsi formulée :

Le congrès estime que, dans l'éducation des sourds-muets les moins intelligents, il convient :

1° *De mettre à la base de l'enseignement la mimique naturelle;*

2° *De se servir, dès le commencement, des images expliquées et idéalisées par la mimique;*

3° *De reléguer l'écriture au second plan et de ne pas la regarder comme un puissant moyen pour le développement intellectuel de l'élève;*

4° *D'admettre, en dehors des classes, la réunion des sourds-muets moins intelligents avec ceux mieux doués.*

Cette dernière résolution est adoptée à l'unanimité.

M. Hugentobler, pour prévenir l'inconvénient possible de voir à l'ouverture d'un congrès écarter ceux qui, pendant une année entière, se sont donné la peine de le préparer, propose à ses collègues de nommer, au lieu d'un comité provisoire, un comité définitif.

Sa proposition est combattue par M. l'abbé Bourse qui, représentant d'une institution de France, n'estime pas pouvoir engager par son vote les représentants d'autres institutions.

M. l'abbé Joseph Lemann déclarant que le congrès n'a pas le droit d'engager l'avenir, M. l'abbé Bonnardet, délégué de Mgr le cardinal-archevêque de Lyon, d'accord en principe avec lui, ne croit pas que le congrès de Paris ait entendu lier celui de Lyon.

M. E. Grosselin, aujourd'hui vice-président du congrès de Lyon, comme il l'était de celui de Paris, remercie M. l'abbé Bonnardet de disculper ce dernier congrès de toute pensée d'usurpation; et M. Vaïsse, président

d'honneur du congrès de Lyon, après avoir été président effectif du congrès de Paris, constate à son tour que personne n'a jamais eu l'intention d'imposer un bureau au congrès.

M. l'abbé Augustin Lemann, frère de M. l'abbé Joseph Lemann, invite les membres du comité d'organisation à préparer des statuts destinés à régler la tenue des congrès à venir, comme à écarter tout sujet de dissentiment. Désireux de voir marcher d'accord des hommes qui, par des voies différentes, tendent avec un dévouement égal au soulagement d'une grande infortune, il rappelle cette forte parole d'un père de l'église : *In certis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.*

M. l'abbé Guérin propose de voter des remerciements à la commission provisoire qui a préparé le présent congrès et les remerciements sont votés à l'unanimité.

Sont élus membres du comité d'organisation du congrès prochain :

MM. Vaïsse, président d'honneur;
Houdin, président;
E. Grosselin et l'abbé Bourse, vice-présidents;
E. La Rochelle et J. Hugentobler, secrétaires;
L'abbé Goyatton, trésorier.

Il est décidé que ces messieurs représenteront officiellement la France au congrès international de Côme (Italie) l'année prochaine, et que le deuxième congrès national se réunira à Nancy, en 1881.

M. l'abbé Bourse remercie les membres du bureau, et spécialement M. Houdin, président, du zèle qu'ils ont déployé dans l'exercice de leurs difficiles fonctions.

M. Houdin clôt le congrès par une allocution dans laquelle, remerciant ses collègues de l'honneur inattendu qu'ils lui ont fait en lui conférant la présidence, il attribue cette faveur à son vieux dévouement pour les sourds-muets. Malgré quelques réserves apportées à l'emploi de l'articulation, il aime à constater que la supériorité de cette méthode a été de nouveau affirmée par le congrès de Lyon; que l'articulation reste au premier plan, et que la mimique ne vient qu'au second, comme accessoire, et à titre transitoire. M. Houdin, lui aussi, était, il y a trente-huit ans, partisan de la mimique; mais voilà plus de trente ans qu'il a trouvé son chemin de Damas. Il ne doute pas que ses collègues, hommes de sens, de cœur et de bonne volonté, ne trouvent bientôt le leur et ne travaillent à leur tour à réaliser la promesse du fondateur de l'enseignement de la parole en France, du célèbre Jacob-Rodrigue Péreire, lorsqu'il disait, il y a plus d'un siècle : « Il n'y aura plus de sourds-muets; il y aura des sourds parlants. »

Paris, le 5 août 1885.

Pour copie conforme :
Les secrétaires du congrès de Lyon,
J. HUGENTOBLER.
E. LA ROCHELLE.

INFORMATIONS

On lit dans l'*Événement* du lundi 16 novembre :

M. Lefort, inspecteur au service départemental des enfants assistés du Calvados, ancien préfet de la Défense nationale, est nommé inspecteur général des services administratifs au ministère de l'intérieur, en remplacement de M. Claveau, admis à la retraite et nommé inspecteur honoraire.

* * *

L'*Événement* du 17 fait suivre cette information de commentaires peu obligeants pour M. Claveau et que la courtoisie dont nous nous sommes fait une règle nous défend de reproduire.

* * *

Nous recevons de Mlle B. Dabe, institutrice à l'École Péreire, la lettre suivante, à laquelle nous nous empressons de faire le plus cordial accueil :

Monsieur,

Voulez-vous me permettre de relever une erreur qui s'est glissée dans le compte rendu du Congrès des instituteurs de sourds-muets publié en septembre dernier, dans la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets* (nº 6).

Il y est dit, à la page 150, que Mlle Berthe Dabe donne lecture d'un mémoire où *elle parle des avantages qu'il y aurait, pour les sourds-muets, à se trouver en communication avec les élèves non sourds-muets et demande que ce rapprochement soit favorisé.*

Au contraire, dans mon travail, je me suis efforcée de montrer combien les difficultés sont grandes et les inconvénients nombreux lorsqu'on veut réunir les sourds-parlants aux entendants-parlants.

J'ai fait ressortir la différence qui existe dans le développement intellectuel du sourd et de l'entendant et le danger qu'il y a dans le rapprochement d'enfants qui diffèrent par l'âge, la manière dont ils ont été instruits, le degré d'instruction, les habitudes, etc.

J'ai dit aussi que l'on ne pouvait s'attendre qu'à des résultats insignifiants d'une vie commune de quelques instants; que la bonne volonté de la première heure, que les bons rapports entre entendants et sourds ne seraient maintenus que grâce aux efforts, à la vigilance, à la prudence du maître, et qu'il pourrait même se faire que malgré ses soins, son zèle, son dévouement, les entendants se découragent, délaissent les sourds et préfèrent s'amuser entre eux.

J'ai également signalé l'impossibilité de trouver des familles qui veuillent bien permettre à leurs enfants de s'amuser avec des sourds-muets, lorsque, partout ailleurs, les entendants trouvent des distractions, des divertissements, des jeux appropriés à leurs goûts. Enfin, j'ai affirmé que seul, le maître est capable d'habituer les sourds-parlants à la conversation par des entretiens à la portée de leur intelligence.

Vous le voyez, monsieur, dans mon mémoire, il n'a été question que des difficultés et des inconvénients que présente la réunion du sourd avec l'entendant, et nullement des avantages qu'assurerait cette mesure.

Voici les conclusions qui terminent mon mémoire :

On le voit, la réunion d'entendants et de sourds présente des inconvénients sérieux et des avantages problématiques.

Ces réserves faites, je reconnais qu'il est bon d'opérer le rapprochement de l'entendant et du sourd lorsque la chose pourra se faire sans trop de difficultés. Il pourra en résulter quelques avantages, soit au point de vue du développement de la langue, soit à celui de l'apprentissage de la lecture sur les lèvres, *si l'on tient compte de certaines conditions d'âge, de développement intellectuel, de bonne volonté, d'aptitude et de milieu.*

Je vous prie, monsieur, de bien vouloir insérer cette rectification dans le prochain numéro de la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets* et d'agréer mes salutations.

BERTHE DABE.

* * *

Nous apprenons avec plaisir que Mlle Berthe Dabe vient de subir avec succès les épreuves d'un examen pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de sourds-muets devant une commissiou composée de MM. le docteur Blanche, Eugène Péreire, L. Puteaux, E. La Rochelle, Félix Hément et Magnat.

Nous adressons nos félicitations les plus sincères à notre gracieuse et sympathique confrère que nous avons applaudie dans les deux derniers Congrès français.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

NOUVELLES DE SCHLESWIG

∿ M. Auguste Engelke, directeur de l'Institution des sourds-muets de cette ville, a été décoré de la croix de chevalier de l'ordre royal norwégien de Saint-Olaf.

∿ Pendant les dix dernières années, les institutions de Schleswig ont été honorées à plusieurs reprises de la visite d'instituteurs et d'institutrices norwégiens, suédois, et danois. Encore tout récemment, deux

maîtresses de l'Institution de Mme Rosing, à Christiania, ont fait un assez long séjour parmi nous.

Nous avons ici deux institutions. L'Institution I renferme l'école préparatoire et l'école C; l'Institution II comprend l'école A et l'école B. L'école préparatoire compte 38 élèves qui sont instruits dans quatre divisions séparées, suivant leurs aptitudes intellectuelles respectives. Après deux années, il en est formé trois classes. Actuellement, le directeur lui-même se charge de l'instruction des 7 élèves les plus faibles de l'école préparatoire; notre unique instituteur adjoint l'assiste dans cette tâche. L'école A renferme 41 élèves bien doués; l'école B, 39 élèves moyens; la classe C, 34 élèves faibles.

Le personnel enseignant, y compris le directeur, se compose de quatorze personnes, dont deux dames. Chaque maître a 10 ou 11 élèves à instruire. Le directeur habite l'Institution I. Un maître technique occupe le local de l'Institution II. Les deux établissements sont situés à une demi-heure de marche l'un de l'autre. De la sorte, on sépare le plus possible les élèves des sections A et B des commençants encore accoutumés aux signes. On cherche, naturellement, à éliminer au plus vite le langage mimique. La conversation par signes est sévèrement interdite, non seulement dans les écoles A et B, mais aussi dans la classe C. On doit considérer la réunion des écoles préparatoire et C dans le même bâtiment comme indispensable.

Les admissions n'ont lieu que tous les deux ans au mois d'août. Aucune demande d'admission n'est écartée, sauf dans le cas d'idiotie évidente. La durée des études est de huit années. L'instruction obligatoire pour les sourds-muets est en vigueur ici depuis 1805.

On suit, dans toutes les écoles, le principe de la séparation des sourds-muets d'après leurs aptitudes intellectuelles, depuis le mois d'août de la présente année. Cette organisation imprime à nos institutions un cachet tout particulier. L'expérience a confirmé les avantages attendus du système de la division et, dès maintenant, on peut admettre qu'il sera maintenu pour toujours. Je crois désirable que, lors de la création de nouvelles institutions, et aussi en cas de réforme de l'organisation scolaire, on prenne des dispositions permettant de réaliser la séparation. Il est à souhaiter, maintenant, qu'une plume autorisée traite, dans cette remarquable revue, la question des avantages de la séparation des élèves suivant leurs aptitudes intellectuelles mis en parallèle avec celui de la non-séparation. Il serait bon d'indiquer aussi les voies et moyens propres à conduire facilement, sûrement et économiquement à cette importante réforme. De la sorte, on contribuerait à hâter, pour nos frères privés de l'ouïe, le terme de leur triste situation et leur affranchissement des ténèbres de l'ignorance.

F.

BIBLIOGRAPHIE

LE SOURD-PARLANT, COURS MÉTHODIQUE ET INTUITIF DE LANGUE FRANÇAISE A L'USAGE DES ÉTABLISSEMENTS DE SOURDS-MUETS, par M. SNYCKERS,

directeur des études à l'Institut royal des sourds-muets de Liège.

Le livre que M. Snyckers fait paraître aujourd'hui n'est qu'une première partie d'une œuvre de longue haleine qui doit contenir tout le cours d'enseignement professé aux élèves de Liège sous les yeux de l'auteur et par l'auteur lui-même. Il a droit à nos plus vifs remerciements, et nous ne pouvons que l'encourager à nous faire vite connaître la suite de son œuvre. Tous nos confrères lui feront, nous en sommes sûrs, le meilleur accueil.

Ce premier volume est consacré à la première année d'études, la plus importante sans contredit.

La partie professionnelle proprement dite (*Période préparatoire à l'articulation, articulation, vocabulaire*) est précédée d'une introduction renfermant un court aperçu historique, dont tout ouvrage complet ne saurait se passer, que l'auteur fait suivre de SIMPLES RÉFLEXIONS et d'une CONCLUSION qui méritent examen.

Nous nous attendions à trouver, dans l'historique et comme complément de cette partie du livre, des notes spéciales à la Belgique et particulièrement à l'Institut de Liège, depuis sa fondation jusqu'à l'introduction de la méthode orale pure dans cet établissement public. S'il n'a pas jugé opportun de faire une place dans son ouvrage à ces renseignements spéciaux, nous nous empressons de rappeler à M. le Directeur des études de Liège que notre *Revue* lui est largement ouverte et que nos lecteurs lui sauraient gré de leur fournir d'aussi intéressants documents.

Les *réflexions* de M. Snyckers portent d'abord sur ce que l'on a appelé *École française* et *École allemande* : « leur point de dissidence, dit-il, *consiste* dans la préférence donnée au langage des signes ou au langage articulé, à la mimique ou à la parole, comme moyen d'instruction et d'éducation.

« Les deux écoles *emploient* des moyens diamétralement opposés pour atteindre ce but. »

C'est « consist*ait* » et « employ*aient* » qu'il faudrait dire, cher confrère.

Il est vrai qu'il ajoute aussitôt : « L'école française primitive s'est modifiée, transformée radicalement. »

Parlant de l'abbé de l'Epée, M. Snyckers dit aussi en termes un peu trop absolus, selon nous : « Des perroquets mimant et écrivant sous la dictée, voilà le résultat le plus certain de la méthode de l'abbé de l'Epée. » Le désir d'être concis a sans doute poussé l'auteur, malgré lui, à être un peu injuste. Nous ne nous arrêterons pas à rectifier cette assertion, la rectification étant toute faite d'avance dans l'esprit de tous nos confrères. Nous aimons mieux féliciter M. Snyckers de la définition qu'il donne de l'éducation du sourd-muet :

« Le but à atteindre dans l'éducation du sourd-muet consiste à rendre aussi petite que possible la somme des désavantages qu'il rencontre dans la vie sociale et à le rapprocher autant que l'on peut de son frère entendant-parlant.

« Ce but, continue M. Snyckers, ne peut être atteint que par la méthode d'articulation. » Non par l'articulation jointe aux signes ou méthode *mixte*, mais par la méthode *orale pure* : « La méthode orale ne *peut* pas seulement se passer de la mimique, elle *doit* s'en passer. »

La conclusion de cette préface revient sur une thèse chère à l'auteur et qu'il défendit avec une grande énergie devant le Congrès international de Bruxelles.

« L'instruction des sourds-muets s'est donc rapprochée, même dans ses procédés spéciaux, de celle des enfants qui possèdent l'organe de l'ouïe.

« En dehors de ces procédés, tout est pareil dans ce qui fait l'objet et les méthodes propres de l'enseignement. La grammaire, l'arithmétique; l'histoire, la géographie, les sciences ne changent pas de nature parce qu'elles sont enseignées à des sourds. De plus, ni l'organisation, ni la distribution des classes, ni la discipline scolaire ne diffèrent sensiblement dans une école de sourds-muets de ce qu'elles doivent être dans toute autre école. Donc, ces écoles sont des établissements d'instruction au même titre que les écoles primaires.

« D'où vient donc que ces écoles, au lieu de ressortir au *Ministère de l'Instruction publique*, dépendent, en Belgique, du *Ministère de la Justice*, en France, du *Ministère de l'Intérieur?* Uniquement de ce que les institutions de sourds-muets ont été considérées comme des hospices et continuent, comme tels, à ressortir au *Ministère de la Justice* ou au *Ministère de l'Intérieur*, au même titre que les établissements de bienfaisance, les prisons, les dépôts de mendicité, etc., avec lesquels ils sont du reste confondus.

« Tant que l'instruction des sourds-muets a été le but secondaire, tant qu'on s'est surtout préoccupé de les nourrir, de les vêtir et de leur apprendre un métier, on comprend que ces institutions ont pu être regardées comme des hospices.

« Mais aujourd'hui que le sourd-muet reçoit l'instruction comme l'entendant, que l'on se préoccupe avant tout de cultiver son intelligence et d'en faire un citoyen utile et instruit pouvant se suffire à soi-même, ces institutions doivent être considérées comme étant des écoles primaires. »

* * *

La partie professionnelle du livre de M. Snyckers débute par l'exposé des examens de la *période préparatoire,* exposé que nous lui avons vu présenter au Congrès organisé à Paris par la société Péreire, en 1884, et dans lequel il nous fait l'honneur de nous citer, en compagnie de maîtres éminents. Peut-être n'y est-il pas assez parlé de la provocation et de la formation de la voix normale. Mais, nous l'avons dit, le caractère de l'ouvrage, c'est la concision.

Vient ensuite le *cours d'articulation* pour la rédaction duquel l'auteur déclare « s'être inspiré, en grande partie, des sains principes et des excellents conseils pédagogiques contenus dans le cours d'articulation de M. Magnat, l'éminent directeur de l'école Péreire. »

L'ordre suivi pour l'enseignement des sons est le suivant : PREMIÈRE LEÇON, *a — â — o — ou;* DEUXIÈME LEÇON, *o — ô — au — eau;* TROISIÈME LEÇON, *p — b;* QUATRIÈME LEÇON, *e — é — i;* CINQUIÈME LEÇON, *t — d;* SIXIÈME LEÇON, *f — v;* SEPTIÈME LEÇON, *è — ê — ai — ei;* HUITIÈME LEÇON, *k, c, q — qu, g — gu;* NEUVIÈME LEÇON, *m, n;* DIXIÈME LEÇON, *s — z, ç — s;* ONZIÈME LEÇON, *ch — j;* DIX-HUITIÈME LEÇON, sons nasaux : *an, on, in, un;* VINGTIÈME LEÇON, *gu — ill,*

Ce traité d'articulation se termine par un *vocabulaire complémentaire*

où l'auteur fait figurer successivement les noms des *parties du corps de l'homme;* 2° *vêtements d'hommes;* 3° *vêtements de femmes;* 4° *la classe;* 5° *la maison;* 6° *les objets de table;* 7° *aliments — boissons;* 8° *arbres — fruits — légumes — fleurs;* 9° *animaux;* 10° *hommes — femmes, noms de garçons* et *noms de filles.*

Le volume finit par un APPENDICE développant l'application qui peut être faite de la méthode aux entendants-parlants.

En somme, ouvrage consciencieusement élaboré et fort utile, même après tous ceux qui l'ont précédé.

A quand les leçons de 2e, 3e, 4e, 5e années, etc., pour faire suite à celles-ci?

L. G.

DERNIÈRE HEURE

Le *Journal officiel* du 22 novembre 1885 publie l'arrêté suivant :

Le Ministre de l'Intérieur,

Vu l'ordonnance du 21 février 1841, relative à l'administration des établissements généraux de bienfaisance et d'utilité publique;

Sur le rapport et la proposition du directeur du secrétariat et de la comptabilité,

Arrête :

Art. 1er. — Il est créé près de l'institution nationale des Sourds-Muets de Paris un conseil de perfectionnement chargé de rechercher et d'étudier les améliorations à apporter dans l'enseignement professionnel qui est donné dans cette institution.

Art. 2. — Sont nommés membres du conseil institué par l'article précédent :

MM. CORBON, sénateur, président ; TOLAIN, sénateur, vice-président ; FRANCK, membre de l'Institut, membre de la commission consultative de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris ; H. ROUSSEAU, directeur du secrétariat et de la comptabilité au ministère de l'intérieur ; DUCREY, conseiller, maître à la Cour des comptes, membre de la commission consultative de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris ; PEYRON, directeur de l'administration générale de l'assistance publique ; BOURDIN, membre du conseil de surveillance et de perfectionnement de l'École municipale Diderot ; JAVAL, directeur de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris ; VALADE-GABEL, censeur des études ; LADREIT DE LACHARRIÈRE, médecin de l'établissement ; TRIGANT DE BEAUMONT, sous-chef de bureau au ministère de l'intérieur, qui remplira les fonctions de secrétaire.

Art. 3. — Les membres dudit conseil sont nommés pour une période de trois années. Leur mandat est renouvelable.

Art. 4. — Le directeur du secrétariat et de la comptabilité est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 17 novembre 1885.

H. ALLAIN-TARGÉ.

L'Éditeur-Gérant :

GEORGES CARRÉ.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 61768.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 10. Janvier 1886.

LE RECENSEMENT DES SOURDS-MUETS

Un recensement général de la population française va être fait bientôt. A ce propos, qu'il nous soit permis d'émettre un vœu : celui de voir faire le recensement exact des sourds-muets — nous pourrions ajouter : et des aveugles — de la France et de ses colonies. Il n'en coûtera pas beaucoup aux commissions de recensement de nous éclairer sur ce point, et elles auront droit à la reconnaissance de tous ceux qu'intéresse le sort de ces deux classes d'infortunés.

Quel est leur nombre par département, leur âge, l'état de leur instruction et, s'il se peut, celui de leur fortune? Tels sont les principaux renseignements utiles à connaître.

A part l'importance spéculative que cette statistique peut avoir pour des savants, des philanthropes et des pédagogues, il y a certainement un grand intérêt pratique pour l'Etat, pour des sociétés bienfaisantes ou des individualités généreuses à savoir si leur sollicitude est appelée à s'étendre plus loin qu'elle ne l'a fait encore et jusqu'où elle doit s'étendre.

Aussi espérons-nous que notre vœu sera entendu.

L. G.

LES EXAMENS

DANS LES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS

Les examens, qui l'ignore? permettent de faire connaître et de constater les progrès des élèves, ils servent de stimulant

à leur activité, provoquent ou soutiennent leur émulation. Néanmoins,. on ne doit pas faire des examens la base de l'éducation, qui, comme l'a dit avec raison Tommaseo, risque de rendre les hommes méchants ou malheureux et souvent malheureux et attristés.

Dans les écoles de sourds-muets comme dans celles des entendants, les examens sont *privés* ou *publics*. Les examens publics, tels qu'on les pratique généralement, ont leurs avantages, qui ne sont pas toute fois de montrer si les élèves possèdent toutes les matières inscrites aux divers programmes. — Et les examens privés? — Voyons d'abord en présence de qui les sourds-muets subissent ces examens. En Italie, aussi bien qu'à l'étranger, la majeure partie des institutions sont des écoles privées, et nombre d'entre elles relèvent de la bienfaisance publique. Ces écoles et les rares établissements dépendant de l'État, que compte chaque nation, sont pourvus d'un Conseil de direction, chargé de veiller sur l'enseignement et l'administration de l'école confiée à sa garde. D'où la nécessité, évidente pour tout le monde, de faire entrer dans ces Conseils de direction des membres connaissant les sourds-muets, et possédant, au moins en théorie, quelques notions sur l'art de les instruire. Si les membres du Conseil de direction sont tous étrangers à l'enseignement, quel jugement peuvent-ils porter quand l'instituteur rend compte, dans les examens, de l'enseignement qu'il a donné à ses élèves?... Et les soins spéciaux que réclame cet enseignement, arriveront-ils à les connaître [1]? Comprendront-ils combien est ardue et gigantesque la tâche de celui qui veut instruire le sourd-muet par la parole vivante, la seule vertu de la patience ne suffisant pas aux maîtres chargés de l'éducation de ces infortunés? Un savant, visitant l'école dans laquelle nous avons l'honneur de professer, déclarait qu'il faut un esprit philosophique pour mettre le sourd-muet en possession de sa langue nationale. Depuis longtemps déjà, cette vérité avait été proclamée par Rosmini, par Manzoni, par Tommaseo, et plusieurs autres philosophes italiens ou étrangers.

1. La création de classes spéciales pour les Sourds-Muets d'intelligence limitée s'impose. Presque dans toutes les institutions, et dans quelques écoles d'Italie on devra renoncer au système d'après lequel les élèves sont confiés à un seul et même maître pour tout le cours de l'instruction. Voir le discours prononcé par nous au congrès de Bruxelles. *Compte rendu*, page 178.

Du jour où il fonda à Milan l'école des sourds-muets pauvres, le comte Paul Taverna s'intéressa vivement à l'art de les instruire. Avec l'excellent directeur de cette école, l'éminent chevalier J. Tarra, il visita les institutions les plus renommées de l'Italie, il étudia les ouvrages spéciaux qui parurent sur cette matière; il s'entretint sans cesse avec les instituteurs de ses véritables enfants d'adoption. Enfin, poussé par le désir d'améliorer leur sort, et bien qu'alors le patrimoine de l'école fût à peine la moitié de ce qu'il est aujourd'hui, lorsqu'il eut constaté et reconnu que la parole vivante est le meilleur moyen pour instruire les sourds-muets, mais que par ce moyen un seul maître ne peut instruire qu'un petit nombre d'enfants, il fixa à huit le nombre des élèves confiés à chaque professeur; donnant ainsi à son école une impulsion nouvelle, qui lui permit d'acquérir cette réputation qui fut consacrée par les deux cents instituteurs venus des quatre coins du monde au congrès de Milan.

De tels hommes ne sont point introuvables: nous en avons en Italie; il y en a dans tous les pays; il suffit pour s'en convaincre de considérer les travaux et les améliorations dont plusieurs des plus grandes institutions ont été le théâtre dans ces dernières années.

Mais en supposant que, dans une école, les membres du Conseil de direction ne s'intéressent pas à l'enseignement, qu'ils n'étudient pas les grandes difficultés qu'on éprouve pour donner aux sourds-muets la parole, et au moyen de la parole toutes les connaissances nécessaires à la vie sociale, — ne pourraient-ils pas se laisser tromper par les instituteurs? (Je parle de ces instituteurs qui n'ont pas conscience de la grandeur de leur mission!)

C'est par les examens privés qu'on peut s'assurer si les élèves ont réellement appris toutes les matières inscrites au programme de chaque classe. Mais, si ceux qui président ces examens sont étrangers à l'enseignement, ils seront plutôt attirés par l'habileté, j'allais dire la faconde de l'examinateur qui interroge et pose des questions sur un sujet donné, que par l'efficacité de la méthode, et par les nécessités de l'enseignement aux diverses étapes de l'instruction.

C'est une chose ridicule que de voir, par exemple, aux exa-

mens, des élèves encore au début de l'instruction, créer de longues séries de propositions, avec des particules d'un ordre élevé, converser avec leur professeur comme s'ils n'étaient pas sourds, sur des sujets abstraits et obscurs, décrire avec désinvolture les cinq ou six gravures qui leur sont présentées, et, s'il vous plaît, composer de petites lettres. C'est ridicule, car, ainsi qu'on l'a dit et répété sur tous les tons, lent est le chemin du sourd-muet dans l'acquisition du langage ; il n'y a pas et il n'y aura jamais de méthode capable de mettre, en trois ou quatre années, le sourd-muet en possession de toutes ces formules de la langue qui étendent et développent la faculté de raisonner et de réfléchir, au point de comprendre et d'exprimer facilement ce qui touche aux abstractions pures et au monde des choses immatérielles. On se gardera bien de présenter des élèves ainsi instruits à ceux qui connaissent le Sourd-Muet et les éléments qui constituent la base de la langue nationale.

Les commandements, les actions exécutées d'abord dans la classe (qui doit être riche d'objets) sont, quoi qu'on en dise, le point de départ et le procédé le plus naturel pour l'enseignement de la langue. Donc, si pour instruire véritablement et avec fruit le sourd-muet, il est nécessaire de s'en tenir pendant longtemps aux actions, faisons porter spécialement sur les actions les examens des premières années. Tant pis, si la différente progression, entre la deuxième, la troisième et la quatrième classe ne saute pas aux yeux des profanes étrangers à notre art ! Car, ne l'oublions pas, ce sont les pauvres sourds-muets qu'on sacrifie pour produire de l'effet aux examens.

Ce désordre, dû au désir de briller qu'éprouve le maître, se produira difficilement là où le Conseil d'administration aura confié la garde de l'enseignement à un directeur qui soit lui-même un maître, et un maître d'élite, ayant avec le concours de ses professeurs (dont il doit prendre l'avis avant d'introduire des innovations dans l'école), établi un programme d'enseignement pour chaque classe, programme qui, sous sa surveillance, doit être fidèlement observé au cours de l'année scolaire.

C. Perini.

LA LECTURE SUR LES LÈVRES

En discutant les résultats obtenus dans l'enseignement des sourds-muets, non seulement dans le public, mais aussi parmi les professeurs, il est toujours question de l'articulation des enfants, et il est rare qu'on s'informe de l'aptitude des enfants à lire sur les lèvres. Je ne déprécie nullement la valeur d'une articulation pure et correcte. Quiconque a été en rapport avec moi, dès le commencement de ma carrière à Londres en 1867, sait que j'ai averti tous les instituteurs que j'ai préparés, et d'autres qui m'ont consulté, de s'efforcer avant tout d'obtenir une énonciation pure.

Mais il ne faut jamais oublier que la lecture sur les lèvres est aussi importante et même plus importante que l'articulation. Qu'on me permette de rappeler ici l'explication que j'ai donnée dans une de mes conférences en 1869 : « Le sourd-muet n'est privé que de l'ouïe, et nous suppléons à ce sens par la faculté de comprendre et d'entendre avec les yeux ». *L'œil* s'exerce à remplacer *l'oreille*, et les mots que nous *entendons* sont *vus* par les sourds-muets et c'est ce que nous appelons *la lecture sur les lèvres*. Je considère cette lecture comme l'objet principal de notre enseignement, et il faut que nous y donnions la plus grande attention parce que la faculté de comprendre ce qui se dit, a une valeur supérieure à celle de l'articulation.

Quittons pour un moment nos petits amis les sourds-muets. Nos enfants doués d'ouïe apprennent les langues étrangères à l'école, et nous sommes assurés qu'ils y reçoivent une bonne instruction. Ces jours-ci un ami étranger est venu nous rendre visite, et nous avons dû avouer que nos petits ne savent pas parler. D'où vient cela? Ce n'est pas de ce que les enfants ne peuvent pas parler la langue étrangère, mais tout simplement de ce qu'ils ne sont pas habitués à entendre cette langue. Envoyez-les en pays étranger, ou procurez-leur l'occasion de

converser fréquemment dans ces langues, leurs oreilles s'accoutumeront aux accents étrangers, les enfants finiront par entendre et, conséquemment, par converser dans les langues étrangères. Il faut que tous nos collègues apprécient la suprême importance de la lecture labiale pour nos enfants sourds, mais jusqu'à présent cette branche de l'instruction n'a pas reçu l'attention requise. L'enfant sourd ne doit pas être mis dans la position de l'enfant doué d'ouïe, qui ne peut converser dans une langue étrangère qu'il a acquise, faute de l'entendre. Il faut tâcher de perfectionner la lecture labiale de nos enfants, il faut qu'elle devienne réellement *l'intelligence par les yeux.*

Expliquons les moyens à employer pour atteindre ce but. On pourrait appeler la lecture labiale : lecture de la physionomie. L'expression d'un orateur accentue ses paroles, et en explique fréquemment le sens. Nous, qui entendons, nous tâchons toujours de regarder nos orateurs publics et nos acteurs, parce que nous comprenons mieux en voyant le jeu de leur physionomie.

Je veux simplement constater que, pour nous qui entendons comme pour les sourds, la vue aide l'ouïe. — On m'informe, et le fait est avéré, que, dans les vastes usines où la voix humaine se perd dans le bruit des machines, les ouvriers s'entendent par le mouvement des lèvres. — L'instruction dans la lecture labiale commence dès l'entrée de l'élève à l'école, et les exercices élémentaires coïncident avec ceux de l'enseignement élémentaire en articulation. Les exercices préliminaires sont ceux de la gymnastique de l'œil, laquelle instruit l'enfant à suivre avec attention et assiduité le jeu facial de l'interlocuteur.

Est-il nécessaire de dire aux instituteurs des sourds-muets que les résultats de l'instruction en lecture labiale dépendront toujours de la discipline de l'école.

Il va sans dire que ceux qui se vouent à notre profession doivent être des instituteurs dévoués, et que la première condition de succès, c'est une stricte discipline.

J'ai divisé en deux parties les exercices de lecture labiale : 1° les exercices mécaniques; 2° les exercices intellectuels ; de même qu'il y a l'articulation mécanique et intellectuelle, il y a aussi la lecture mécanique et intellectuelle. Les exercices mécaniques élémentaires consistent à faire imiter à l'enfant les divers

mouvements de la bouche, pour lui démontrer la différence entre les consonnes dures et les molles.

Il faut que le visage de l'instituteur soit toujours en pleine lumière. Il faut que les places des élèves changent de temps en temps afin qu'ils puissent voir tous les angles de la figure de l'instituteur, et qu'ils apprennent ainsi à lire dans toutes les positions.

Il faut varier les instituteurs, car il arrive souvent que les enfants s'accoutument à l'expression de la figure d'un instituteur, et que celui-ci cède insensiblement à l'habitude de ses élèves. On commencera alors la lecture labiale à distance. Les enfants doivent s'éloigner de leur instituteur de plus en plus, en proportion de leurs progrès.

Il est merveilleux de voir les résultats que l'on obtient par une pratique persévérante et constante. Moi-même, j'ai bien souvent eu des élèves dont la vision était affaiblie, et qui l'ont fortifiée par l'exercice de la lecture labiale.

Peut-être que, sous ce rapport, l'enfant sourd ressemble au matelot qui aperçoit la côte avant que nos yeux peu expérimentés puissent le faire.

L'instituteur ne doit pas secouer la tête; et il doit avertir les amis qui s'adressent aux élèves de tenir la tête immobile. Il serait difficile à nous qui entendons de lire un livre qui remuerait devant nos yeux.

Il faut éviter tout ce qui est contre nature.

Il faut que l'instituteur parle lentement et distinctement, sans jamais écorcher les mots; il lui faut toujours ouvrir les lèvres, de manière à faire voir toute l'action de la bouche. Les exercices mécaniques de lecture labiale se continuent jusqu'à ce que l'enfant apprenne à lire sur le visage chaque mot, et tous les sons. Car on n'apprend à l'enfant qu'à force de pratique les diversités les plus minutieuses.

Il est même difficile d'expliquer à ceux qui ne professent pas comment les petits sourds-muets savent distinguer des mots comme : *Coat* et *Goat; Cough* et *Cuff; To* et *do; Cold* et *Gold; Pear* et *bear*, etc.

La lecture intellectuelle sur les lèvres s'accroît dans la même proportion que le vocabulaire acquis par l'enfant.

Plus l'enfant est intelligent, plus il lira vite sur les lèvres.

Le contexte l'aide à comprendre le sens; un ou deux mots prononcés clairement suffiront à faire entendre aux élèves toute la phrase. Il n'est pas nécessaire que l'enfant voie prononcer chaque mot de la phrase.

Parlez-lui autant que possible, et surtout donnez-lui l'occasiou de lire sur les lèvres d'autrui.

Évitez de vous servir toujours de la même phraséologie, ainsi vous l'empêcherez de deviner vos mots au lieu de les lire. Faites le plus de dictées possible. Encouragez dans vos classes des causeries libres, et invitez vos amis à s'y joindre.

Je n'ai point épuisé ce sujet important. Mon but a été plutôt de donner l'essor à ceux qui suivent le système oral pur, de les encourager à donner leur entière attention et les soins les plus assidus à la lecture labiale.

Les succès définitifs de notre tâche dépendront de l'habileté de nos élèves à comprendre ce qu'on leur dit, et il ne nous faut jamais oublier que l'articulation pour les sourds, sans la faculté de lire sur les lèvres, serait d'une valeur relativement bornée.

William Van Praagh.

BIOGRAPHIE

LÉON VAISSE[1]

M. Léon Vaïsse, ancien directeur de l'Institution nationale des sourds-muets à Paris, est né à Paris le 29 décembre 1807. Il fit ses études au collège de Versailles et, à l'âge de dix-neuf ans, il entrait à l'Institution des sourds-muets à Paris avec le titre d'aspirant répétiteur.

Dès 1830, il partait en Amérique pour remplir une mission profession-

1. Beaucoup de nos lecteurs et correspondants n'ont appris la mort de M. Léon Vaïsse que par les paroles de M. le chanoine Bourse insérées dans notre compte rendu du Congrès national du mois d'août. Plusieurs d'entre eux nous ayant exprimé le désir de voir consacrer un article spécial à un mort aussi illustre, nous nous empressons d'obtempérer à leur désir en insérant la *Biographie* que vient de nous adresser M. Magnat. — N. D. L. R.

nelle à l'Institution de sourds-muets de New-York. Mais, en 1836, il revint en France et fut appelé à succéder, comme professeur titulaire, à l'un des maîtres de l'Institution de Paris.

A cette époque, l'institution avait pour directeur un maître distingué, M. Désiré Ordinaire, qui avait obtenu du ministre de l'Intérieur l'autorisation d'enseigner les élèves d'après la méthode orale.

Un premier essai, tenté en 1832, n'avait pas produit de résultats satisfaisants. Cependant M. Ordinaire ne s'était pas découragé et, en 1836, il avait renouvelé ses prescriptions. Cette fois, il se trouva, parmi les professeurs, un homme prêt à obéir aux instructions de son chef. Cet homme était Léon Vaïsse.

M. Léon Vaïsse se prépara à l'enseignement de la parole aux sourds-muets par l'étude des travaux d'Amman, de l'abbé Deschamp, de Kempelen et de l'abbé de l'Epée.

C'était du reste sans conviction faite qu'il se livrait à ces travaux préparatoires et, pour joindre la pratique à la théorie, il s'aidait d'un miroir qui lui permettait d'étudier sur lui-même le jeu des organes de la voix. En même temps, il s'adonnait à des recherches anatomiques sur ces mêmes organes avec l'aide de deux de ses amis, le savant professeur Gerdy et l'habile chirurgien Demarquay.

Peu de temps après s'être mis à l'œuvre, M. Vaïsse eut la joie de faire constater les heureux résultats qu'il obtenait de son nouvel enseignement. Ses élèves émettaient exactement les éléments phoniques dont il leur faisait voir et apprécier au toucher le mécanisme. A partir de ce moment, le jeune maître était acquis à la conviction que l'enseignement de la parole aux sourds-muets était praticable et par conséquent nécessaire; aussi persévéra-t-il dans cet enseignement avec une ardeur chaque jour plus grande.

Malheureusement les collègues de M. Vaïsse n'avaient pas tous la même foi dans l'efficacité de l'enseignement oral et, lorsqu'en 1838 M. Ordinaire céda la direction de l'Institution à M. de Lanneau, cet enseignement disparut du programme des études.

Il faut arriver à l'année 1842 [1] pour retrouver M. Léon Vaïsse faisant un cours d'articulation à la classe supérieure de l'école et, bien qu'une heure par jour seulement fût consacrée à ce cours et que, en dehors de cette heure, les élèves ne parlassent à personne, les résultats obtenus étaient des plus encourageants, comme en témoigne un rapport fait par M. Alfred Blanche au nom d'une commission nommée par le ministre de l'Intérieur.

Lorsqu'en décembre 1859, M. Léon Vaïsse fut nommé censeur des études avec le titre de chef de l'enseignement, il put, sous l'habile direction de M. de Col, faire entrer la pratique de l'articulation et de la lecture sur les lèvres dans le programme général de l'Institution.

Devenu directeur de cet établissement en octobre 1866, il poursuivit l'œuvre qu'il avait commencée comme censeur, mais faute d'un suffisant concours de la part de ses collaborateurs, et surtout faute de l'appui nécessaire de l'administration, désespérant d'atteindre le but qu'il entre-

1. Dans cette même année, M. Léon Vaïsse visitait à ses frais les institutions de la Suisse, de l'Allemagne, de la Prusse et de la Hollande, où l'enseignement oral était pratiqué depuis bien des années. En 1847, il retourna en Allemagne et visita, en outre, les établissements de l'Angleterre et de la Belgique.

voyait, M. Léon Vaïsse demanda sa retraite et quitta la direction de l'Institution en février 1872.

Toutefois, en se retirant de cet établissement, il ne renonça pas à son apostolat. Ce qu'il n'avait pu faire à Paris avec le concours de l'autorité administrative, il entreprit de le réaliser, avec les seules ressources de son dévouement, dans le pensionnat de Bourg-la-Reine, dans les institutions de Caen, de Rodez et d'Alençon. Ce fut avec un sentiment de sympathie qu'il vit se fonder l'école Pereire qui allait inaugurer à Paris l'enseignement public de la parole aux sourds-muets.

On pourrait se demander comment M. Léon Vaïsse directeur réussit moins que M. Vaïsse censeur a faire accepter et pratiquer la méthode orale dans l'enseignement donné à l'Institution de Paris. La réponse nous paraît facile. M. Léon Vaïsse avait à lutter contre le rapport d'une commission chargée en 1861 d'étudier les méthodes pratiquées dans l'enseignement des sourds-muets. Or, dans ce rapport, M. Franck, de l'Institut, demandait que l'on renonçât entièrement à l'intervention de la parole dans l'éducation du sourd-muet de naissance.

« Elle gène, disait M. Franck, plus qu'elle ne sert le développement des relations du sourd-muet avec les autres hommes. Rien ne peut la créer chez l'enfant qui ne l'a jamais connue, c'est-à-dire qui ne l'a pas entendue et qui est absolument privé de la faculté d'entendre. Ce qu'on lui enseigne alors sous son nom n'est qu'une falsification dangereuse et impuissante [1]. »

L'autorité de M. Franck prévalut contre la compétence de M. Léon Vaïsse.

Dans cet article, nous ne pouvons examiner dans son détail l'œuvre de M. Léon Vaïsse. Au reste, ses travaux sont familiers à tous les maîtres des établissements de sourds-muets.

Nous dirons cependant que jusqu'en 1872 il n'avait considéré la parole que comme un complément essentiel, il est vrai, de l'instruction du sourd-muet et que, sans faire du langage mimique le but de l'éducation, il le regardait comme un auxiliaire indispensable.

En ce qui concerne les progrès accomplis sous sa direction, il les a fait ressortir dans une lettre adressée à ses anciens collaborateurs : les conférences des professeurs rétablies; un nouveau programme des études mis à jour; les promenades des élèves faites en vue de leur instruction tout autant que de leur santé; l'enseignement normal donné aux répétiteurs, etc., etc.

Lors de l'Exposition universelle de 1878, un Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets fut organisé par l'initiative de MM. Magnat et Félix Hément. Il s'ouvrit le 23 septembre sous la présidence de l'ancien et si méritant directeur de l'Institution nationale. Je n'ai pas à raconter ici les travaux de ce congrès; mais je rappellerai la haute et bienveillante impartialité, l'autorité aimable et persuasive avec laquelle M. Léon Vaïsse dirigea les délibérations de cette assemblée qui, par ses résolutions, proclama la supériorité de la méthode orale sur celle des signes, et qui, sous l'initiative de son président, demanda que les établisse-

1. On sait avec quelle franche et honorable décision M. Franck est revenu, depuis, sur ses anciennes déclarations et quelle influence a eu son éloquente parole sur l'adoption de la méthode orale pure par le Congrès de Milan.

ments de sourds-muets placés sous la direction du ministère de l'Intérieur fussent transférés au ministère de l'Instruction publique. Cette proposition que M. Léon Vaïsse, sans soulever aucune protestation, disait répondre à une pensée commune à tous les membres du congrès, était en effet votée à l'unanimité.

Un an après, il prit une part active au congrès de Lyon qui le chargea, avec quelques-uns de ses collègues, d'organiser le congrès de Bordeaux.

Dans son premier vote à propos de la constitution du bureau, le congrès de Lyon l'appela à la présidence, mais cet honneur fut décliné par M. Léon Vaïsse, qui s'était préparé à prendre part aux délibérations du congrès. MM. les abbés Bonnardet et Lehmann insistèrent auprès de M. Vaïsse pour vaincre sa résistance, lui représentant que la notoriété qu'il s'était acquise comme instituteur et ami des sourds-muets donnerait au congrès une autorité plus grande. Ce serait, ajoutaient-ils, un honneur pour la ville de Lyon, que M. Vaïsse voulût bien accepter la présidence de cette assemblée.

A Milan, en 1880, on le vit contribuer dans une large mesure à l'important et salutaire mouvement tendant à généraliser l'enseignement de la parole aux sourds-muets et l'instruction de ces enfants par la parole.

M. Léon Vaïsse aimait à reconnaître les obligations que nous avons à nos confrères d'Italie pour la part décisive qu'ils ont eue dans la réforme de l'enseignement des sourds-muets; mais il était convaincu que cette réforme se serait faite plus tôt si, pour l'accepter, on n'avait pas attendu l'occasion de faits observés à l'étranger, si un peu plus d'attention avait été accordée par ses compatriotes aux faits se produisant en France depuis plusieurs années.

Le Congrès de Milan, par l'organe de son président, pria M. Vaïsse de bien vouloir se mettre à la tête d'une commission qui serait chargée de rédiger un règlement pour les congrès internationaux, proposer le siège du prochain congrès international et fixer l'année dans laquelle les maîtres de sourds-muets se réuniraient en congrès. En outre, M. Vaïsse fut invité à choisir lui-même ceux de ses collègues qui devraient l'aider dans l'élaboration de ce règlement. C'est ainsi que le Congrès de Milan témoigna à notre excellent confrère la plus profonde déférence et la gratitude la plus sincère pour les services qu'il rendait à la cause des sourds-muets.

Il fut aussi nommé membre de la commission chargée d'organiser le Congrès international qui, en 1883, devait se tenir à Bruxelles.

La plupart des instituteurs de sourds-muets savent avec quelle infatigable persévérance M. Léon Vaïsse, malgré une maladie qui devait le conduire au tombeau, a poursuivi le triomphe de la méthode orale; les sacrifices de toute nature qu'il lui a faits sans en avoir jamais été récompensé comme il aurait dû l'être, mais sans jamais se plaindre, autant peut-être par fierté que par modestie. Dans ses dernières années, il se disait payé par le succès d'une réforme qu'il appelait depuis longtemps et qu'il avait servie avec tant d'abnégation.

Il n'est pas une bonne œuvre intéressant les sourds-muets que M. Léon Vaïsse n'ait encouragée, soutenue, aidée. Jusqu'au dernier moment, nous l'avons vu prodiguer, aux jeunes sourdes-muettes de l'établissement de Bourg-la-Reine, des soins dont les religieuses lui témoi-

gnaient leur reconnaissance de la manière la plus délicate. Comme toutes les belles âmes, il était touché des moindres attentions et lui-même était toujours en quête des moyens d'être utile ou agréable à ceux qu'il aimait.

L'excellent homme n'était pas seulement un éminent instituteur de sourds-muets, mais un savant des plus distingués. Outre les nombreux ouvrages qu'il a publiés à l'usage de ses confrères, il a fourni à l'encyclopédie moderne, publiée par MM. Didot, de nombreux et remarquables articles de pédagogie et de linguistique. La sûreté de ses connaissances en égalait l'étendue et la variété. Chose assez rare : au goût des sciences, il joignait le profond et intelligent sentiment des lettres et des arts. C'était un plaisir de s'entretenir avec lui des œuvres littéraires de notre temps et de visiter, dans sa société, les monuments historiques et les musées, à Milan et à Bruxelles, comme à Paris et à Versailles.

Membre de la Société d'anthropologie, il en suivait les séances avec assiduité. Il assistait souvent aux séances de l'Académie des sciences, et c'est même en revenant de l'Institut qu'il a été frappé, le lundi 9 juin 1884, à l'âge de soixante-dix-sept ans.

M. Léon Vaïsse n'était pas de ceux chez qui le goût des sciences, des lettres et des arts affaiblit le souci des libertés publiques et l'amour de la patrie. Ayant passé les belles années de sa jeunesse en Amérique, où il s'était fait des amitiés qui lui sont restées fidèles, il y avait puisé et en avait rapporté le zèle des institutions qui régissent la grande et glorieuse démocratie des États-Unis. C'était un de ces républicains qui, par leur fermeté et leur modération, font respecter et aimer les opinions qu'ils professent et les institutions auxquelles on les voit attachés.

MAGNAT.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

ORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS

DE SOURDS-MUETS EN ALLEMAGNE

Les sourds-muets doivent, comme les autres hommes, être pourvus des connaissances nécessaires pour la vie; il faut leur donner conscience de leur dignité d'homme et leur inspirer le désir de remplir tous les devoirs qui en dérivent.

Cette tâche est déjà difficile à mener à bien, quand on a affaire à des enfants dans les conditions normales. Elle l'est bien davantage encore, quand on se trouve en présence d'enfants ne possédant que quatre sens, d'enfants incapables d'entendre, ce qui entraîne l'incapacité de parler, dépourvus par conséquent des instruments principaux et les plus usuels

du développement intellectuel et moral. Il est vrai, le besoin d'expansion et de renseignements, inhérent à tous les hommes, fait que le sourd-muet devient habile à traduire sa pensée au moyen des gestes et des attitudes; mais la mimique n'est qu'une ressource insuffisante, car elle n'est bien comprise que par les personnes approchant habituellement le sourd-muet. Elle est, de plus, impuissante à favoriser l'épanouissement complet de l'intelligence. Le sourd-muet ne pourra circuler sans entraves dans le monde et y gagner sa vie que si on lui donne l'usage des communications par la parole, instrument universel des échanges d'idées, si on lui fournit à la fois le moyen de comprendre ses semblables et le moyen de se faire entendre d'eux. Du reste, faire rentrer cet excommunié dans la communauté, ce n'est pas seulement rendre service à un individu, c'est servir les intérêts publics.

A cet effet, il faut commencer par inculquer artificiellement au sourd-muet le mécanisme de la parole, ce que les enfants doués du sens de l'ouïe s'approprient sans aucun effort à la maison paternelle; il faut, en même temps, les mettre à même de lire, sur les lèvres de leur interlocuteur, des sons, des syllabes, des mots et des phrases. Utilisant incessamment, comme moyen d'enseignement, l'art de parler et celui de lire sur les lèvres, acquis par l'élève, nous le perfectionnons de plus en plus dans l'un et dans l'autre, et nous l'amenons bientôt à tel point que le langage des mots devient sa forme immédiate de pensée et que l'œil remplace chez lui l'oreille, pour saisir l'expression orale de la pensée d'autrui.

A toutes les phases du développement du sourd-muet, il faut continuer à donner une attention et un soin tout spéciaux au mécanisme de la parole; car notre élève, étant dépourvu du correctif que possèdent les autres hommes, c'est-à-dire de l'ouïe, doit, pendant toute la durée de ses études, s'appliquer à prononcer aussi nettement, aussi couramment, aussi correctement que possible. S'il n'atteint pas ce degré de perfection, le mécanisme de la parole n'aura pas pour lui et pour son entourage la valeur pratique et durable qu'on est en droit d'en attendre, lorsque l'élève se l'est complètement assimilé.

L'enseignement du langage doit être, pour le fond et pour la forme, approprié à l'ignorance absolue du sourd-muet entrant à l'école. Il faut donc, avec cet élève, procéder plus systématiquement qu'on ne le ferait d'ordinaire avec les autres enfants. C'est à l'enseignement de tout faire, du moins pour commencer. Le commerce avec d'autres personnes, la fréquentation de la famille, les jeux avec les camarades ne seconderont ces efforts qu'à partir du moment où l'élève possèdera une certaine dose d'éducation.

L'enseignement, pour le sourd-muet, surtout l'enseignement au degré inférieur et au degré moyen, doit être plus élémentaire que l'enseignement des enfants possédant tous leurs sens : il faut s'adresser davantage aux yeux; il faut progresser lentement et sans lacunes.

La parole est l'agent indispensable de l'enseignement des sourds-muets. C'est par elle que nous donnerons à l'élève toutes les connaissances dont il a besoin, c'est par elle que nous le mettrons à même de converser avec les personnes douées du sens de l'ouïe; c'est par elle enfin que nous lui procurerons les moyens de continuer son éducation par lui-même, après sa sortie de l'école.

Quant aux autres matières, calcul, religion, géographie, voici les seules différences que leur enseignement à l'école des sourds-muets présente, par rapport à leur enseignement à l'école primaire.

a. A l'école des sourds-muets, on n'aborde ces matières que bien plus tard : quand les élèves sont assez avancés dans l'étude de la parole pour qu'ils puissent être instruits avec succès dans la langue des mots.

b. La durée de l'enseignement étant limitée, on est obligé de se restreindre : de choisir quelques sujets et de les condenser avec soin.

c. Il faut présenter les matières de l'enseignement sous une forme simple, pour pouvoir les faire pénétrer dans l'intelligence des sourds-muets, et il faut toujours les approprier à leur degré d'instruction.

*
* *

Maintenant que j'ai indiqué brièvement le but de l'enseignement des sourds-muets et montré par quels points il diffère de l'enseignement à l'école primaire, je vais décrire l'organisation des établissements de sourds-muets en Allemagne. Mais il est évident que je ne puis le faire qu'à grands traits, car pour traiter à fond cette question, je dépasserais de beaucoup le cadre d'un article pour la *Revue internationale.*

D'après la carte synoptique (*Uebersichskarte*) de Fr. Streich, publiée à Eslingen, a. N., chez son auteur (1885), il y a actuellement en Allemagne cent douze établissements de sourds-muets : 68 en Prusse, 15 en Bavière, 4 en Saxe, 7 en Wurtemberg, 2 en Hesse, les autres dans les petits États.

Il y a, dans ces divers établissements, 5.800 élèves. On voit que ces écoles suffisent à peu près aux besoins généraux.

Le régime de ces établissements est très différent de l'un à l'autre. On y pratique l'internat, l'externat et le système mixte. Ce n'est point ici le lieu de développer les avantages et les inconvénients de tel ou tel système. Bien appliqués, ils peuvent tous rendre des services; chacun d'eux a ses beaux côtés et ses vilains aspects. Souvent, en installant un établissement, on est forcé de tenir compte des circonstances locales. Dans les endroits où il y a insuffisance de maisons hospitalières, l'externat est évidemment impossible et l'internat s'impose.

Sur les 5.800 élèves sourds-muets allemands, il y en a environ 3.560 dont les uns demeurent chez leurs parents, les autres sont logés et prennent leurs repas dans des maisons choisies spécialement à cet effet par les chefs d'établissement. Ceux-ci sont chargés de veiller à ce que ces enfants ne manquent de rien, au point de vue de l'éducation corporelle et morale.

Sur la totalité des élèves allemands, il y en a environ 2.340 dans des internats, grands ou petits. Ces établissements sont soutenus soit par des rois, soit par les États, soit par les provinces, soit par des sociétés, soit par des particuliers.

Le titre d'établissement royal ou d'établissement d'État, etc..., signifie simplement : c'est tel roi, où tel établissement, ou telle société qui fait les frais de l'enseignement, du logement, de la nourriture et de l'habillement des élèves, ou du moins qui fournit des subsides pour les élèves dont les parents sont dans l'impuissance de subvenir à ces dépenses.

Il n'y a pas plus d'unité, en Allemagne, dans le choix des locaux et dans leur aménagement. On trouve, en quelques endroits, des édifices somptueux; dans d'autres localités, il n'y a que des bâtiments laissant fort à désirer. Mais on constate avec plaisir que, partout où des améliorations sont nécessaires, il y a tendance à les réaliser. Déjà, presque partout, chaque classe a son local spécial, généralement vaste et clair. A vrai dire, cette condition n'est pas strictement indispensable. Si la coexistence de plusieurs classes dans un même local n'est pas bien gênante pour les élèves sourds, elle l'est certainement pour les professeurs qui ont à veiller attentivement aux vices de prononciation de leurs élèves. On ne peut guère faire prendre aux élèves, dans ces conditions, une prononciation claire et distincte, une prononciation que tout le monde comprenne. Le professeur consciencieux, qui veut accomplir son devoir malgré tout, ruine sa santé, dans un milieu si défavorable.

Il me reste à dire quelques mots de la disposition des bancs à l'école des sourds-muets.

Les enfants doivent être placés, pendant les leçons, de manière que chacun d'eux puisse facilement voir les mouvements du professeur et de tous les élèves que celui-ci fait parler. Il faut que tous les enfants de la classe puissent saisir la moindre parole prononcée par le professeur et qu'ils ne perdent jamais une occasion de s'exercer à lire sur les lèvres tout ce que l'on dit : c'est pour eux le seul moyen d'acquérir l'habileté nécessaire. On les place de telle sorte qu'ils puissent tous bien voir l'ensemble des élèves représentant un 1 (chiffre arabe), à la tête duquel est le professeur, assis ou debout. Dans quelques écoles d'Allemagne, on se sert encore de tables, ce qui ne permet pas de réaliser complètement la disposition nécessaire pour la lecture; mais, dans beaucoup d'autres, il y a des pupitres isolés que l'on peut grouper commodément de la manière indiquée plus haut, car le côté postérieur est un peu plus étroit que le côté antérieur. Les tables, les pupitres et les sièges à dossier qui en dépendent doivent être, autant que possible, appropriés à la taille des élèves.

Il est inutile de parler des autres dispositions adoptées dans les salles de classe; car elles ressemblent presque toujours à celles que l'on a prises dans les écoles primaires.

L'organisation intérieure de tous les établissements de sourds-muets allemands, externats ou internats, institutions de l'État, des provinces ou des particuliers, est soumise à la surveillance des ministères d'instruction publique auxquels ils ressortissent. Ceux-ci surveillent l'enseignement soit directement, soit par l'intermédiaire de fonctionnaires qui les représentent.

C'est généralement dans une école normale spéciale que les professeurs de sourds-muets, en Allemagne, ont fait leurs études. Après avoir subi leur examen de sortie, ils ont enseigné quelque temps à l'école primaire, ce qui a encore été constaté par un examen spécial, dit examen de répétition (*Wiederkolings-Examen*). Ils ne peuvent pas s'intituler professeurs élémentaires avant d'avoir subi ces deux examens. L'éducation spéciale, théorique et pratique, leur a ensuite été donnée dans une école de sourds-muets par le directeur lui-même. Après y avoir enseigné pendant trois ans, ils peuvent subir, dans leur province, l'examen pour l'ensei-

gnement des sourds-muets devant une commission convoquée à cet effet par le ministère de l'instruction publique, et dont font partie : un conseiller de gouvernement, deux directeurs et un professeur d'école de sourds-muets.

Ce n'est qu'en passant cet examen qu'ils acquièrent le droit d'être attachés définitivement à un établissement de sourds-muets. Le professeur qui, au bout de cinq ans, n'a point passé cet examen, peut être révoqué.

Pour le royaume de Prusse, il existe une école normale de professeurs de sourds-muets. Cette école normale, annexe de l'établissement des sourds-muets, est autorisée à délivrer des diplômes de professeurs de sourds-muets.

Les directeurs des grands instituts doivent avoir subi, indépendamment des épreuves précédentes, un examen spécial, dit de directeur (*Vorttcher-Examen*).

En Prusse, on le passe à Berlin, sous la présidence d'un conseiller ministériel, assisté d'un conseiller de gouvernement et de trois directeurs d'écoles de sourds-muets.

De temps en temps, le ministre de l'instruction publique fait inspecter les divers établissements pour contrôler le travail des professeurs et des élèves. C'est du moins ce qui a lieu en Prusse et dans les autres États de l'Allemagne.

Voici quelles sont généralement les conditions d'admission :

1° Les enfants qui se présentent doivent être sourds ou avoir l'oreille dure, mais, en même temps, ils doivent être en bonne santé et capables de se développer; les idiots ne sont pas admis à l'école des sourds-muets;

2° Ils doivent, au moment de leur entrée à l'école, avoir plus de sept ans révolus, mais n'avoir pas dépassé leur neuvième année. On ne fait d'exception pour les enfants plus âgés que quand ils ont déjà une instruction qui leur permette d'entrer immédiatement dans une classe correspondant à leur âge;

3° Les admissions n'ont lieu généralement qu'au commencement d'une nouvelle année scolaire.

Les petits établissements, ceux qui ont une région de recrutement circonscrite, n'admettent de nouveaux élèves qu'à intervalles de deux ans. Mais ce système a ses inconvénients, surtout pour les enfants, à qui il fait perdre une année scolaire.

La durée des études, dans les établissements de sourds-muets d'Allemagne, est provisoirement encore très différente de l'une à l'autre. On est malheureusement obligé souvent, là comme ailleurs, de régler ses dispositions d'après les ressources pécuniaires dont on dispose.

Dans quelques établissements, la durée des études est de cinq ans; dans un grand nombre elle est de six ans; dans plusieurs, elle est de sept ans; et, dans plusieurs autres encore, elle est de huit ans. Mais tous les professeurs de sourds-muets s'efforcent d'obtenir que la durée de l'enseignement soit fixée à huit années au moins; car ils reconnaissent bien que, dans un plus court laps de temps, on ne peut donner aux élèves une éducation suffisante pour la vie entière. On a constaté qu'un plus long laps de temps est nécessaire pour instruire les enfants à l'école primaire. Comment donc pourrait-on obtenir, en un si petit nombre d'an-

nées, le résultat voulu, quand il s'agit de sourds-muets, c'est-à-dire quand on se trouve dans des conditions bien plus difficiles?

Tous les professeurs de sourds-muets d'Allemagne s'accordent à reconnaître qu'il ne doit pas y avoir plus de dix élèves par classe. Le professeur surchargé d'élèves ne peut obtenir aucun résultat, surtout des élèves qui apprennent à articuler.

En outre, on demande avec raison que tous les élèves soient à peu près du même âge. Quand les différences sont trop grandes, on ne peut espérer que les progrès soient uniformes.

Chaque classe doit avoir son professeur spécial, chargé d'enseigner aux élèves l'articulation, la langue allemande, et tout ce qui s'y rattache, lecture et rédaction. Ce professeur est également responsable de l'éducation.

Mais, comme en raison des efforts intellectuels et physiques qu'exigent l'enseignement des sourds-muets, on ne peut pas raisonnablement imposer aux professeurs plus de vingt-six à vingt-huit heures de classe par semaine, les grands établissements ont un professeur supplémentaire qui sert d'auxiliaire dans toutes les classes. Il peut, sans compromettre l'unité de l'enseignement, contribuer même à l'instruction des petits, en leur enseignant ce qu'on appelle les matières accessoires, telles que la calligraphie et le dessin; quant aux grands, il peut leur montrer le calcul et ce qu'on appelle en allemand les *Realien*, c'est-à-dire les notions usuelles ou professionnelles.

En principe, les classes inférieures ont aussi peu de professeurs que possible. Quant aux classes supérieures, elles en ont d'autant plus qu'elles sont plus élevées, ce qui a pour objet de fournir à leurs élèves l'occasion d'apprendre à lire sur les lèvres de diverses personnes, ce qu'ils auront à faire après leur sortie de l'école, et d'acquérir une certaine habileté dans cet exercice.

Tous les professeurs d'une classe doivent, dans chaque branche de l'enseignement, exiger, avec le même zèle, une bonne prononciation et redresser immédiatement les vices d'articulation de leurs élèves.

Je mentionnerai encore que, en Allemagne, indépendamment des professeurs hommes, il y a des femmes qui enseignent avec succès dans les établissements de sourds-muets. Ainsi, en Bavière, certaines écoles de sourds-muets sont dirigées entièrement par des sœurs. Dans d'autres pays, il y a de grands établissements qui ont au moins *une* femme parmi leurs professeurs; celle-ci rend de grands services, surtout dans l'éducation des filles, en leur enseignant des travaux féminins, mais elle contribue aussi à l'enseignement dans les autres branches. Il est à remarquer que les garçons, même les plus sauvages, se montrent volontiers disciplinés vis-à-vis des femmes professeurs. Remarquons, en passant, qu'il n'y a, en Allemagne, que très peu d'établissements où les élèves soient séparés par sexes.

(*A suivre.*) WEISWEILER.

INFORMATIONS

LE PRIX HALPHEN A L'INSTITUT. — Notre savant collaborateur M. Félix Hément vient d'être l'objet d'une haute distinction de la part de l'Académie des sciences morales et politiques : dans sa séance publique annuelle du 7 novembre dernier, elle lui a décerné le prix Halphen.

« Ce prix, dit le rapport de M. Glasson, professeur à la faculté de droit de Paris, est destiné à récompenser, d'après les termes mêmes de la libéralité, soit l'auteur littéraire qui aura le plus contribué à la propagation de l'instruction primaire, soit la personne qui, d'une manière pratique, par ses efforts ou son enseignement, aura le plus contribué à la propagation de l'instruction primaire. »

Les nombreux titres de M. Félix Hément à l'obtention de ce prix sont ainsi exposés par le rapporteur :

M. Hément compte trente-six ans de services dans l'enseignement primaire ou secondaire. Pendant vingt années, il a donné gratuitement une partie de son activité aux associations polytechniques et philotechniques. Ses conférences gratuites et publiques ont partout obtenu un grand et légitime succès, à Paris, en France, même à l'étranger, et il en a fait plusieurs centaines. Ceux qui connaissent le talent de parole et d'exposition du conférencier s'expliqueront ce succès légitime.

M. Hément a aussi été pendant plus de vingt ans le collaborateur de M. Marguerin à l'école Turgot comme professeur de sciences physiques, et il a pris une certaine part au développement de l'enseignement spécial. En 1864, il fondait, avec le concours de MM. Legouvé, Weiss, Sarcey, Orfila, Jourdan, Vulpian, les conférences dites du quai Malaquais, spécialement destinées aux femmes. La Société pour la propagation de l'instruction parmi les femmes est aussi sa débitrice pour les services qu'il lui a rendus comme membre fondateur.

Enfin, depuis 1874, M. Hément s'est occupé des moyens d'améliorer le sort des sourds-muets. Par ses conférences, ses articles, ses brochures, il a contribué au mouvement qui a amené une transformation dans les méthodes usitées pour l'instruction de ces déshérités de la nature. M. Hément a fait connaître à l'Académie quelques-uns des résultats de ses observations dans une intéressante lecture dont elle n'a pas perdu le sou-

venir. On ne s'étonnera pas que des services aussi variés aient attiré l'attention de l'autorité supérieure. Aussi, à deux reprises, M. Hément a-t-il été choisi comme délégué par le ministre de l'instruction publique, et c'est en cette qualité qu'il a pris part, d'abord au congrès national de Bordeaux, puis au congrès international de Bruxelies. Comme écrivain, M. Hément a également rendu de nombreux et importants services à l'instruction primaire. Il ne communique pas, il est vrai, peut-être à dessein, à son style la chaleur de sa parole; il s'attache avant tout à se mettre sous une forme simple et claire à la porté des jeunes intelligences auxquelles il s'adresse. M. Hément a été surtout frappé des lacunes que présentait à ses débuts l'enseignement des sciences dans les écoles primaires supérieures où l'on n'offrait aux jeunes esprits que des ouvrages ardus et d'une lecture pénible. M. Hément a écrit pour chaque science un véritable *épitome*, l'un sur la physique et la météorologie, le second sur la géométrie, un autre sur la cosmographie, un autre encore sur la physique, un dernier, aujourd'hui arrivé à sa dix-septième édition, sur l'histoire naturelle. Indépendamment de ces ouvrages classiques, M. Hément a encore publié sur les sciences plusieurs livres destinés à compléter l'instruction de ceux qui ont quitté l'école primaire, et en même temps à propager l'amélioration morale des classes ouvrières. Ses *Simples discours sur la terre et sur l'homme* ont été couronnés par l'Académie française; ses *Menus propos sur les sciences* l'ont été par la Société de l'instruction élémentaire. Ce même ouvrage a été adopté par la commission officielle pour être donné en prix dans les écoles, et il a été honoré d'une médaille à l'Exposition universelle de 1867. Dans son livre consacré à *l'instinct* et à *l'intelligence*, M. Hément s'est attaché à vulgariser les savantes recherches des Milne Edwards, des Blanchard, des Darwin, des Hubbock, des Joly et des philosophes contemporains sur ces délicates questions, et l'Académie française, en lui décernant un prix Montyon, a reconnu qu'il avait atteint le but sans le dépasser. Le même éloge est dû au livre sur *Les infiniment petits* et surtout à l'ouvrage écrit sur *Les origines des êtres vivants*. Ce sont là des sujets délicats, et cependant les écrits de M. Hément peuvent être mis en toute confiance dans les mains des enfants ou des jeunes filles; en un mot, par ses travaux, son enseignement, ses écrits, M. Hément a rendu de nombreux et importants services à la cause de l'instruction primaire.

*
* *

L'ÉCOLE DÉPARTEMENTALE DES SOURDS-MUETS DE LA SEINE. — Il y a dix ans, la famille Pereire fondait l'école des sourds-muets qui porte son nom et dont la direction fut confiée à M. Magnat. La méthode appliquée était la méthode orale, c'est-à-dire l'enseignement de la parole par la parole. La propagation de cet enseignement fut rapide; la méthode fut bientôt connue non seulement des instituteurs spéciaux mais du public mondain de Paris qui prit un vif intérêt à ces questions auxquelles il avait été jusqu'alors étranger.

Les progrès obtenus furent tels que le conseil général de la Seine créa en 1878 quatre bourses à l'école Pereire. En 1883, il en créait quatre nouvelles.

Mais le conseil général de la Seine ne s'arrêta pas là. Dans sa séance du 24 mars 1884, il admettait en principe que le département pourvoirait désormais à l'éducation et à l'instruction des enfants sourds-muets et des jeunes aveugles des deux sexes quand les familles ne seraient pas en situation de le faire. En même temps, il votait un crédit de 12.000 francs pour la fondation de seize nouvelles bourses à l'institution Pereire et invitait l'administration à soumettre au conseil le projet d'une école départementale en faveur des sourds-muets et des jeunes aveugles des deux sexes.

Enfin, dans sa séance du 30 décembre 1884, le crédit de 18.000 francs est porté à 50,000 et, par suite, le nombre de bourses s'élève à soixante-six. D'ailleurs tout faisait prévoir une augmentation nouvelle, car malheureusement le nombre des sourds-muets est plus considérable qu'on ne suppose.

Des pourparlers se sont engagés entre l'administration et la famille Pereire pour changer le siège de l'école de l'avenue de Villiers. Un vaste terrain est accordé au département par la famille Pereire ainsi qu'une somme importante. Le conseil général doit parfaire le complément nécessaire pour l'achèvement de l'édifice.

En attendant, comme les locaux de l'école de l'avenue de Villiers ne pouvaient suffire pour contenir les boursiers du département et les autres élèves de l'institution, une succursale a été établie à Rueil et compte trente-cinq enfants. Les choses resteront ainsi jusqu'à l'inauguration de la future école départementale.

*
* *

SOCIÉTÉ D'ASSISTANCE DES SOURDS-MUETS PAUVRES DU RHONE. — On lit dans l'*Express* de Lyon (20 novembre) :

La Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets pauvres du département du Rhône et des départements voisins a tenu sa troisième assemblée générale, au Palais du commerce.

M. E. Bérard, président, fait connaître les travaux de la Société, durant l'exercice 1884-85, dans un excellent rapport, duquel nous détachons les passages suivants :

« Notre Société, jeune encore, rend chaque jour des services qui affirment l'incontestable nécessité de son existence. Le nombre de nos sociétaires s'est accru. Nous souhaitons la bienvenue à tous nos nouveaux membres, ainsi qu'à toutes les personnes de bonne volonté qui voudront venir prêter leur précieux concours à notre œuvre philanthopique.

« Pendant l'année écoulée, nous avons reçu trente et une demandes de secours auxquelles nous avons répondu, non comme nous le désirions, car toutes méritent d'être prises en considération, mais à toutes selon les trop modestes ressources dont nous disposons actuellement.

« A ce jour, la Société compte 55 membres fondateurs, 69 souscripteurs et 6 donateurs, total 130 membres. Nos dépenses pour frais de pensions, de trousseaux et d'impressions se soldent par 2.358 francs, — conformé-

ment au rapport financier que M. le trésorier aura l'honneur de soumettre à votre approbation.

« Nous espérons voir les dames venir s'associer plus nombreuses à notre œuvre; avec leur appui, notre succès sera plus complet. Nous comptons sur la générosité des conseils généraux et municipaux, sur l'Etat, pour nous aider à procurer à tous nos pauvres déshérités de la nature l'instruction qui leur est indispensable pour entrer libres dans la société des travailleurs dont leur infirmité les repousse.

« L'institution, dirigée avec un si entier dévouement par M. Hugentobler, est devenue populaire à Lyon, en raison des services incontestés qu'elle rend en implantant solidement parmi nos populations la conviction des avantages de l'enseignement des sourds-muets par la parole, enseignement infiniment supérieur à l'ancienne méthode des signes.

« Enfin, mesdames et messieurs, pour terminer, nous mentionnons encore le vœu adopté par le conseil municipal de Lyon, dans sa séance du 28 mai, et celui adopté par le conseil général du Rhône, sur la proposition de M. Guichard, à la date du 16 septembre dernier, ces vœux tendant à *la fondation, à Lyon, d'une institution nationale de sourds-muets, basée sur la méthode orale.* »

Les membres sortants du conseil d'Administration sont réélus : MM. Rebatel, docteur, Thévenet, député; Hugentobler, Guillemaut, député de Saône-et-Loire; Lortet, doyen; Bousquet, président de la commission départementale; Guichard, conseiller général; Bouffier, premier adjoint au maire de Lyon ; Voigt, professeur du Lycée, auxquelles il ajoute M. A. Bocuse, administrateur des hospices, en remplacement de M. le docteur Jeannin, de Montceau-les-Mines, que son éloignement de Lyon empêche de participer aux travaux de la Société.

Le comité exécutif est ainsi composé : MM. Bérard E., président; Guichard et Juge, vice-présidents ; Fabre L., sécrétaire; Bard, Sarteut, secrétaires-adjoints; Mégroz L., trésorier; Bellemain fils, Hübsch, A., et Ranoux, E., assesseurs.

Le siège de la Société est : 77, rue des Maisons-Neuves, à Villeurbane, près Lyon.

* * *

PROJET DE CONGRÈS NATIONAL POUR 1886. — Une réunion des principaux instituteurs de sourds-muets, appartenant à l'Institution nationale et à l'École Pereire, a eu lieu à l'établissement de sourds-muets de l'avenue de Villiers, à Paris. Le directeur, M. Magnat, en avait pris l'initiative dans la pensée de cimenter plus étroitement l'union des maîtres laïques de sourds-muets.

Un banquet, d'un caractère intime, réunissait aux maîtres les personnes qui, depuis longtemps déjà, se sont associées aux œuvres de transformation protectrice des sourds-muets. Parmi les invités, nous avons remarqué : MM. de Héredia, député, E. Pereire, Félix Hément, La Rochelle, Gillot, etc.

Plusieurs toasts ont été portés: par M. de Héredia, à l'œuvre si humanitaire de la famille Pereire, qui accorde si libéralement un terrain dans

la forêt de Saint-Germain et une somme importante pour la fondation de l'école départementale de sourds-muets; par M. Magnat, à l'Institution nationale; par M. Coldefy, de l'Institution nationale, à l'École Pereire; par M. La Rochelle, à l'union des instituteurs laïques de sourds-muets; par M. Théobald, à la mémoire de Jacob-Rodrigue Pereire; et enfin, par M. Félix Hément, à la permanence des congrès qui ont été en définitive la cause des améliorations nouvelles et les réunions fécondes des instituteurs français et étrangers.

A l'issue du banquet, une commission, composée de professeurs de l'Institution nationale, de l'École Pereire et de quelques autres personnes, a été nommée pour préparer les éléments d'études du Congrès de 1886, qui aura lieu à Paris, dans le courant du mois d'août.

* * *

SUCCÈS OBTENU PAR UN SCULPTEUR SOURD-MUET. — C'est un sourd-muet d'une trentaine d'années, Paul Choppin, qui a été classé premier *à l'unanimité* dans le concours pour la statue à élever au docteur Broca, fondateur de l'Institut anthropologique.

Le projet de M. Paul Choppin portait pour devise : « L'homme passe, la science reste ». Il représente M. Broca debout, la rosette de la Légion d'honneur à la boutonnière de sa redingote ouverte. Le savant tient dans sa main droite un compas-glissière et, dans sa main gauche, un crâne humain qu'il considère avec attention.

Nos sincères compliments au jeune et déjà célèbre artiste.

M. Choppin est devenu sourd, dès la première enfance, par une maladresse de la bonne qui le portait. Elle le laissa tomber si malheureusement, qu'il résulta de cette chute une paralysie incurable du nerf auditif. Le mutisme s'ensuivit, naturellement.

Un groupe d'artistes sourds-muets, ses amis, a offert à M. Choppin un banquet qui a eu lieu dans les salons du Grand-Hôtel de la Marine et des Colonies, 59, boulevard Montparnasse, le dimanche 27 décembre, sous la présidence du statuaire Félix Martin, à qui l'Institution nationale de Paris doit la superbe statue de l'abbé de l'Épée que tous les visiteurs de l'Institution ont admirée.

* * *

UN NOUVEAU JOURNAL. — A partir du 1er janvier 1886, une nouvelle revue consacrée à l'enseignement des sourds-muets doit paraître à Londres. Elle aura pour titre : «*Quarterly review for the deaf*». Comme ce titre l'indique, la revue anglaise paraîtra quatre fois l'an.

Nous ne pouvons que nous féliciter de voir notre exemple suivi. Plus nombreuses seront les sources d'informations, plus rapides et plus complets seront les progrès accomplis dans l'art d'instruire les sourds-muets.

Nos sincères compliments et nos meilleurs vœux de succès à la fondatrice de la « *Quarterly review* », miss Susanna E. Hull, dont le dévoue-

ment à la cause des sourds-muets est bien connu de tous nos confrères. C'est le premier journal de ce genre qui sera publié en Angleterre.

*
* *

NOMINATION D'UN NOUVEAU CENSEUR DES ÉTUDES A L'INSTITUTION NATIONALE DE PARIS. — Par décision du ministre de l'intérieur, en date du 22 décembre 1885, M. Dubranle, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets, à Paris, est nommé censeur des études, en remplacement de M. André Valade-Gabel, que son état de santé oblige à résigner ses fonctions.

En nous associant aux sentiments de ceux qui regretteront en M. Valade un érudit qui avait su porter toujours avec honneur le poids d'un grand nom, nous nous empressons de déclarer, d'autre part, que le choix de son successeur est des plus heureux. Nous n'avons pas à faire l'éloge de notre sympathique collaborateur. Tous ceux qui le connaissent se joindront à nous pour le féliciter de l'honneur si mérité qui lui est fait.

BIBLIOGRAPHIE

De l'éducation des Sourds-Muets, par A. Kinsey. — Cette courte brochure (23 pages) fut écrite par M. Arthur Kinsey, pour le congrès tenu à Milan en septembre 1880. L'auteur affirme la supériorité de la méthode « allemande » sur la méthode « française », il déclare que tout sourd-muet peut être instruit par la méthode orale, le sot, le lourdaud, l'entêté, et même celui dont « le cas de défectuosité d'intelligence pourrait être regardé comme sans espoir ». L'âge d'admission à l'école doit être fixé de 6 à 9 ans ; il combat la méthode mixte et l'écriture ; il parle du nombre d'élèves qu'un seul maître peut instruire, des livres, de l'enseignement de la grammaire, de la religion, etc... Chacun peut lire cet exposé dans le compte rendu du congrès de Milan, p. 285-293, édition française.

M. A. Kinsey nous adresse également une intéressante communication faite par lui, en 1881, au congrès médical international de Londres, « *on the prevention of dumbness*, etc... » sur le traitement du mutisme consécutif à la perte de l'ouïe.

M. Kinsey pense que le médecin doit pouvoir donner un conseil aux parents du jeune sourd, que la science renonce à guérir. Ce conseil, on le devine, c'est de lui apprendre à parler, c'est de le faire instruire par la méthode orale. L'auteur fait ressortir la supériorité de la *nouvelle* méthode (orale) sur *l'ancienne* (mimique), il rappelle que les sourds-muets apprennent à parler en Allemagne, en Autriche, en Hollande, en Suisse, en

Italie, souvent aussi en Russie, en Suède, en Norwège, en Belgique, en Espagne. La France même, ce rempart de la mimique, est entrée dans la voie du progrès. La Grande-Bretagne, ses vastes colonies et les États-Unis d'Amérique, restent seuls en retard. Les sourds qui apprennent à parler sont l'exception dans les pays où l'on parle anglais. « Aussi longtemps que durera cet état de choses, dit-il, nous aurons tous un grave reproche à nous faire ».

M. A. Kinsey passe ensuite en revue les principales causes de la surdité, avec citations à l'appui. Il rappelle combien les sourds-muets sont enclins à la phtisie, combien les mariages entre consanguins produisent d'enfants sourds-muets. Il donne sur l'hérédité de la surdité une statistique curieuse. D'après le docteur Harvey Peet, la proportion est de 1 sourd sur 10 enfants issus de parents sourds de naissance ; elle est de 1 sur 130 lorsqu'un seul des parents est né sourd. On sait qu'elle est d'environ 1 pour 1.600 chez les enfants de parents entendants.

L'auteur conclut en exprimant le désir que « les médecins répandent et gravent dans l'esprit public cette idée que la *surdi-mutité* n'est point une infirmité pareille à la *cécité* ou au *mutisme* (dû à des lésions organiques), mais qu'elle est une simple conséquence de la négligence ou de l'ignorance des parents. La mutité ouvre la porte aux affections pulmonaires. La surdité de naissance est souvent engendrée par des mariages *mal avisés.* »

Dans le *septième rapport annuel de la Société,* qui s'est donné mission de *former des instituteurs de sourds-muets et de répandre la méthode orale dans le Royaume-Uni,* nous trouvons, outre le compte rendu du major général F.-C. Cotton, — les comptes du budget de 1884, — la nomenclature des travaux publiés par les divers membres de la Société depuis 1876, — les noms des instituteurs et institutrices qui, depuis 1879, ont passé les examens et obtenu le diplôme institué par la Société. Parmi les lauréats nous comptons vingt-sept maîtresses et un maître ; — et enfin la liste des donations et souscriptions.

Ce n'est pas sans peine (le rapport de M. F.-C. Cotton nous l'apprend), que M. A. Kinsey a obtenu un local pour la *Société* à l'exposition internationale de Londres. MM. Cotton et Kinsey faisaient partie du jury pour la section des sourds-muets à cette exposition. L'institution dirigée par M. A. Kinsey a obtenu la plus haute récompense (diplôme et médaille d'or) et le prince de Galles l'a honorée de sa visite.

M. D.

L'Éditeur-Gérant :

Georges CARRÉ.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 62922.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 11. Février 1886.

DES CONDITIONS D'ADMISSION

DES SOURDS-MUETS A L'ÉCOLE

La charité, dont sont inspirés beaucoup de ces hommes que nous voyons préposés à la direction et à l'administration des écoles de sourds-muets, voudrait pouvoir accueillir tous les jeunes sourds qui, chaque année, frappent à la porte des institutions, demandant le pain de l'âme, l'instruction et l'éducation.

L'art étant impuissant à rallumer le flambeau de l'intelligence, là où il est complètement éteint, on leur ferme à contre-cœur la porte de l'école, laissant à leurs infortunés parents le soin de chercher un asile où le crétinisme trouve un refuge à côté des autres infirmités humaines. Gardez-vous de croire pourtant qu'un tel état de choses soit dû à la proscription de la mimique par les institutions de sourds-muets ; car une longue expérience a démontré que tous les sourds-muets, même ceux dont l'intelligence est très limitée, peuvent être instruits au moyen de la parole articulée.

Quand l'instituteur sait son métier, et qu'il ne se trouve pas en présence d'un élève atteint de lésions des organes vocaux (cas dont je n'ai pour ma part constaté aucun exemple) il peut enseigner la parole articulée même à des enfants atteints de crétinisme, pourvu toutefois qu'ils ne le soient pas au suprême degré.

Mais, l'enseignement de l'articulation étant tout autre que celui de la langue, ces enfants, une fois le cours préparatoire terminé, devraient être placés dans des classes spéciales où le peu d'instruction qu'ils sont capables de recevoir devra nécessairement leur être donné avec force et au moyen de procédés tout à fait spéciaux. Dans les écoles d'entendants, le petit enfant

moins éveillé que les autres peut cependant suivre ses camarades plus intelligents parce que, différant en cela du sourd-muet, il est en possession d'une langue à son arrivée à l'école, et que son père, sa mère et la société tout entière lui servent continuellement d'instituteurs[1] !

Pour instruire avec succès les sourds-muets de démutisation difficile et d'intelligence paresseuse, il est nécessaire de les admettre dans l'institution à un âge tel qu'ils puissent, durant la provocation de la voix et l'enseignement des divers sons, concentrer leur attention sur ce qu'ils ont à faire, et avoir la paix de l'âme. Il faut que les organes de la voix et ceux de la respiration soient assez flexibles pour pouvoir se plier à l'exécution des mouvements requis, afin que la parole soit agréable et intelligible. En les admettant à l'école avant l'âge de neuf ans, on obtiendrait certainement de belles voix, mais on serait obligé de travailler longtemps pour les habituer à lire sur les lèvres et à maintenir les organes vocaux dans les positions indispensables à la bonne articulation des voyelles et des consonnes, d'autant plus qu'à cet âge on ne peut exiger de l'enfant une longue application.

Si, au contraire, on les admettait passé l'âge de la puberté, leur voix resterait monotone et désagréable. Quand nous devenons pubères, notre larynx subit une modification. A cette époque, non content d'avoir subi les modifications dues à l'épaississement des cartilages aryténoïdes et des ligaments de la glotte, le larynx du sourd-muet s'est accoutumé à une inspiration et à une expiration insuffisante. Par suite de cette insuffisance de dilatation du thorax et des poumons, l'air ne sort pas de la trachée avec assez de violence, si bien que, privés de l'ouïe, ils sont incapables d'exécuter convenablement l'opération si importante qui met en vibration les cordes vocales. A cause de cette habitude, il nous sera fort difficile de les amener à parler long, ou à conserver le même ton.

Au temps où l'école des sourds-muets pauvres de Milan admettait des enfants ayant dépassé l'âge de quatorze ans, j'ai eu des élèves dont la voix était des plus désagréables et s'affaiblissait facilement, précisément parce que le diaphragme, l'agent

1. Une institution ne pourra jamais devenir une école modèle qu'à la condition d'instituer des classes spéciales pour les sourds-muets d'intelligence limitée.

qui influe le plus sur la dilatation du thorax, se contractait malaisément.

Mais ce n'est pas tout. Si vous admettez les sourds-muets à un âge trop avancé, il est bien difficile qu'ils n'aient pas pris de mauvaises habitudes. Bien que la loi de nature ait fait de ces infortunés des hommes comme les autres, et bien que leur intelligence soit comme emprisonnée, ils ne tardent pas cependant à connaître le mal et s'y adonnent sans modération, n'ayant pas les lumières de la raison pour se conduire et pour réfréner leurs passions. C'est pourquoi, si les sourds-muets se trouvent dans cette déporable condition, le maître ne peut pour ainsi dire pas s'emparer de leur esprit, dont la pensée se reporte sans cesse vers les objets qui ont dépravé leur cœur. Ainsi, pour que l'esprit des élèves puisse s'appliquer comme il convient à l'étude de la parole, il faut les recevoir de neuf à onze ans.

Voyons maintenant quelles doivent être les conditions physiques, intellectuelles et morales des sourds-muets pour être admis à l'école.

Au point de vue physique, leurs yeux doivent être exempts de toute maladie contagieuse; ils doivent être sains, car il leur faudra suppléer à l'ouïe! Ces enfants ne seront pas rachitiques au point de réclamer des soins spéciaux, ni galeux, ni goîtreux. L'expérience a montré que presque tous les jeunes sourds affligés d'un goître étaient des idiots.

Ils ne doivent pas être totalement dépourvus d'intelligence. Au point de vue moral, ils doivent être exempts de certaines habitudes pernicieuses pour les sourd-muets qui habitent l'école. Il est vrai que l'instruction religieuse donnée au moyen de la parole produit chez le sourd-muet un grand changement; toutefois, si l'on venait à admettre un enfant dépravé, il faudrait, pour éviter de graves inconvénients, le tenir pendant un bon laps de temps éloigné de ses camarades. Dans les écoles où les jeunes sourds sont admis à l'âge que nous avons indiqué, ce danger n'est pas à craindre; et cependant, il n'est malheureusement pas rare, surtout dans les villes, que des sourds-muets, même enfants, soient amenés par des hommes pires que des brutes, à commettre les actions les plus honteuses.

Un homme de l'art peut juger de leur état physique au

moment de l'admission, mais on ne peut se prononcer sur l'état intellectuel qu'après une épreuve qui ne durera pas moins de six mois. Il y a entre le corps et l'âme la relation la plus intime, l'affinité la plus étroite, qui fait que les altérations de l'organisme suspendent ou troublent les opérations de l'esprit: On pourrait donc, pour ce qui est de l'état intellectuel, s'en rapporter à la structure et à la forme du corps, laissant au médecin le soin de rechercher spécialement s'il existe des lésions de l'encéphale. Si le cerveau du sourd a été fortement contusionné, il pourrait très bien, comme cela est arrivé et arrivera encore, manquer diverses facultés sensitives. En leur absence, l'intelligence ne peut se développer, car il n'est pas constant que l'âme humaine se développe au moyen des sens. C'est pourquoi il me semble absolument nécessaire de procéder à cet examen du cerveau.

Pour nous, au contraire, l'œil sera le point de départ de nos observations. On a appelé l'œil le miroir de l'âme. Si nous observons un crétin nous remarquons que son regard est languissant. Après avoir examiné le regard du sourd, nous devrons le fixer sur quelque objet attrayant. Si son expression est modifiée, nous pourrons bien augurer de son intelligence. Au moyen des sens qui lui restent, on éveillera chez lui d'autres sensations qu'on tâchera de lui faire manifester par des signes naturels. Au courant de cet examen, on recherchera quel est son degré d'ouïe et de mutisme. A ce propos, je ferai remarquer qu'un enfant pouvant entendre et répéter quelques mots dits d'une voix forte ne doit pas pour cela être rejeté, ni être considéré comme capable de recevoir l'instruction au moyen de l'ouïe. Pour qu'un enfant puisse recevoir l'instruction au moyen de l'ouïe, il faut qu'il perçoive les mots prononcés sur un ton de voix ordinaire.

Pour ce qui est des observations à prendre et des renseignements à demander, interrogez les parents sur les maladies auxquelles leurs enfants ont été sujets; tout en laissant aux professeurs le soin de s'entretenir avec eux pour connaître la condition physique et morale de la famille. Par la famille on aura quelque idée de la moralité de l'enfant, et aussi de son intelligence, par cette raison que si quelques-uns des parents sont atteints de crétinisme, l'enfant pourrait bien l'être éga-

lement, lui qui a déjà été frappé dans l'organe de l'ouïe.

J'aurais encore bien des choses à dire, mais comme elles sont de peu d'importance, je conclus en répétant que, pour assurer le maintien de la morale et de la discipline dans l'école et le succès de l'enseignement oral, les sourds-muets doivent être reçus de neuf à onze ans; et l'admission doit se faire en présence et avec l'assentiment d'un médecin et des maîtres les plus éclairés.

C. Périni.

ÉCHO DE LA CONFÉRENCE DES PROFESSEURS

DE L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURD-MUETS DE PARIS

(Suite.)

Nous croyons devoir compléter les renseignements que nous avons donnés dans le numéro d'octobre sur la conférence des professeurs de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, en faisant connaître le règlement qui a présidé et qui, sauf les quelques modifications que le temps et les circonstances y ont apportées, préside encore aujourd'hui à ses délibérations.

Notre but est d'inviter, par l'exemple que leur offre l'Institution nationale de Paris, tous les directeurs d'écoles de sourds-muets à réunir leurs collaborateurs en conférence pour discuter les questions qui intéressent le sort des sourds-muets, et en indiquer les solutions pratiques.

En faisant part de leurs appréciations et de leurs décisions à tous leurs collègues français et étrangers, par l'entremise de la *Revue internationale*, ils sont assurés de rendre à la cause des sourds-muets de très grands services « en signalant d'avance

aux futurs congrès les problèmes qui s'imposent à leurs délibérations, en fournissant les éléments de solutions parmi lesquels ceux-ci auront à choisir [1]. »

Dans une de ses dernières séances, la conférence s'est occupée d'une très importante question : du matériel et du mobilier des classes.

Voici les conclusions, visant particulièrement l'école de Paris, qu'elle a adoptées à la suite d'une longue discussion :

CLASSE

Propreté. — Le parquet, s'il n'est pas ciré, devra être lavé à jours fixes, — les vitrages également. La peinture sera lessivée une fois l'an et renouvelée quand la nécessité s'en fera sentir.

Rien ne s'oppose à ce que les élèves contribuent, dans une certaine mesure, à assurer la propreté de la classe.

Les parquets en bois doivent être conservés.

Éclairage de jour. — L'éclairage bilatéral est préférable. — Celui de gauche est suffisant ; celui de droite sera évité. La lumière ne doit venir ni de face ni de dos.

Éclairage de nuit. — Becs de gaz circulaires, cheminées de verre ; régulateurs ; — un bec pour six élèves au minimum. Les becs seront placés à 1^m80 au-dessus du sol. Les becs de gaz éclairant les tableaux, les cartes, etc. seront munis d'un réflecteur.

Superficie. — 1^m50 par élève.
Cube. — 4 mètres id.
Hauteur. — 3^m30.
Chauffage. — Calorifères.
Aération. — Fréquente et complète.
Lavabos. — Appareils à places multiples.

MOBILIER

Pour les maîtres. — Tables, sièges, placards, porte-manteaux.

1. Ad. Franck. Numéro 1 de la *Revue*.

Pour les élèves. — Tableaux d'ardoise. — Suppression des coffres. — Tables noires se rapprochant du type actuel, (tables à deux places et bancs adhérents à dossier), mais pupitres sans charnières, fixes et appropriés à la taille des élèves. — Transformation du vieux mobilier. — Chaises, bancs à dossier. — Pas de tables circulaires ou demi-circulaires.

MATÉRIEL

Encriers. — Ceux actuellement en usage (petits godets en faïence).

Ardoises. — Celles actuellement en usage, mais plus solides ($0^{m}28$ de long, $0^{m}20$ de large, cadre compris). — Essai limité d'ardoises blanches.

Porte-plume et crayons. — Légers et de forme prismatique.

Organisation du musée scolaire.

Dans un prochain numéro, nous rendrons compte des décisions que la conférence aura prises touchant l'enseignement de l'histoire, question qu'elle est en train d'étudier en ce moment.

J. Alard.

RÈGLEMENT

ADOPTÉ PAR LA CONFÉRENCE DU CORPS ENSEIGNANT DE L'INSTITUTION ROYALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS DANS LA SÉANCE DU 3 FÉVRIER 1837

TITRE I

ORGANISATION DE LA CONFÉRENCE. — BUT DE SES TRAVAUX

Article premier. — La Conférence du corps enseignant de l'Institution royale des sourds-muets de Paris est constituée en vertu d'un arrêté de M. le ministre de l'Intérieur en date du 15 novembre 1836.

L'article 13 de cet arrêté fixe son organisation et son but. Il porte que « les professeurs et dames professeurs se réuniront tous les mois pour des conférences qui seront présidées par le directeur. Un des professeurs y remplira les fonctions de secrétaire et en consignera les résultats dans un registre qui sera communiqué aux deux conseils[1] ».

TITRE II

MEMBRES DE LA CONFÉRENCE. — LEURS ATTRIBUTIONS.

Article 2. — Prennent part aux travaux de la Conférence : M. le directeur, président ; M. l'aumônier; Mmes et MM. les professeurs; les répétitrices et répétiteurs; les maîtresses et maîtres d'études; les aspirantes et aspirants; enfin, toutes les personnes autorisées par le conseil d'administration à fréquenter les classes[2].

Article 3. — Ont voix délibérative : M. le directeur, M. l'aumônier, Mmes et MM. les professeurs.

Article 4. — Ont voix consultative : Tous autres membres de la Conférence appartenant depuis six mois au moins à l'Institution.

Article 5. — La présence de la majorité des membres ayant voix délibérative est nécessaire à la validité des délibérations.

Article 6. — Toutes les fois qu'un instituteur étranger se trouve à Paris, il est invité à assister aux réunions de la Conférence.

Article 7. — M. le président ouvre et lève la séance.

Article 8. — Il a seul le droit de mettre en délibération des questions étrangères à l'ordre du jour.

Article 9. — Il dirige et résume les discussions; il accorde la parole, il rappelle à la question.

Article 10. — Il met aux voix l'adoption des propositions discutées : en cas de partage, sa voix est prépondérante.

Article 11. — Les fonctions de vice-président sont remplies par tous les professeurs, à tour de rôle, d'après leur rang d'ancienneté et par trimestre[3].

Article 12. — Celles de secrétaire sont remplies dans l'ordre inverse, et pendant la même durée, par les professeurs parlants.

Article 13. — MM. les aspirants parlants et muets sont à tour de rôle

1. But. — Voir le numéro d'octobre 1885 de la *Revue*.
2. Aujourd'hui, MM. le directeur, le censeur, les professeurs titulaires, les professeurs-adjoints et les répétiteurs agrégés sont seuls membres de la Conférence et ont tous voix délibérative.
3. M. le censeur des études est vice-président de la Conférence.

chargés de la transcription des procès-verbaux et autres documents adoptés par la Conférence.

Les parlants se succèdent dans l'ordre de leur ancienneté, pour aider le secrétaire à prendre les notes pendant les discussions[1].

Article 14. — Le bureau de la Conférence, composé du président, du vice-président et du secrétaire, prépare l'ordre du jour.

Article 15. — Sauf les cas d'urgence, aucune question importante ne peut être mise en délibération sans avoir été préalablement élaborée dans un rapport.

Article 16. — A cet effet, M. le président nomme, selon l'importance des questions, un commissaire ou une commission[2].

Article 17. — Cette nomination est faite au scrutin toutes les fois que ce mode est réclamé par trois membres ayant voix délibérative.

Article 18. — Le directeur peut prendre part aux travaux de toutes les commissions nommées.

Article 19. — Aucune autre personne ne peut être membre de plus de deux commissions à la fois, ni être chargée dans le même temps de la rédaction de plus d'un rapport.

Article 20. — Les rapports doivent être remis au président cinq jours avant la séance fixée pour leur lecture.

Article 21. — Quand l'objet d'un rapport est l'examen d'une question pratique, un modèle d'exercices doit y être joint.

Article 22. — MM. les aspirants peuvent être appelés à coopérer à la solution des questions qui occupent la Conférence et à présenter dans des rapports le résultat des recherches dont ils sont chargés[3]

TITRE III

TENUE DES SÉANCES

Article 23. — Chaque séance s'ouvre par la lecture du procès-verbal de la séance précédente.

Article 24. — Après son adoption, la Conférence entend les communications que peut avoir à lui faire M. le directeur, puis la lecture de la correspondance scientifique de l'Institution.

1. Les fonctions de secrétaire sont remplies par l'archiviste qui prend les notes, rédige et transcrit les procès-verbaux.
2. Aujourd'hui, toutes les commissions sont nommées par la Conférence au scrutin secret.
3. MM. les aspirants ne sont pas membres de la Conférence.

Article 25. — La parole appartient ensuite aux rapporteurs sur l'ordre du jour.

Article 26. — La discussion peut s'ouvrir sur l'objet d'un rapport immédiatement après qu'il en a été donné lecture ou bien être renvoyée à la séance suivante.

Article 27. — La séance est terminée par la fixation de l'ordre du jour, et la nomination des commissions ou commissaires chargés de l'élaborer dans des rapports préalables. On détermine l'époque à laquelle ces rapports doivent être présentés.

TITRE IV

RÉDACTION DES PROCÈS-VERBAUX

Article 28. — Les procès-verbaux doivent offrir le tableau fidèle et concis des délibérations de la Conférence et présenter sous le nom de leurs auteurs, s'il y a lieu, les propositions soumises à l'assemblée et les questions développées devant elle.

Article 29. — Les procès-verbaux sont communiqués à MM. les professeurs sourds-muets trois jours au moins avant la séance où lecture doit en être faite. Ils y consignent leurs observations.

Article 30. — Les membres ayant voix délibérative signent les procès-verbaux des séances auxquelles ils ont assisté.

Article 31. — Il est fait, par le secrétaire entrant en fonctions, un résumé des travaux de la Conférence pendant le trimestre écoulé. S'il est nécessaire, une séance extraordinaire est convoquée pour en entendre la lecture.

Article 32. — Un résumé général des travaux de l'année est présenté à la séance de novembre.

TITRE V

SÉANCES EXTRAORDINAIRES

Article 33. — M. le directeur convoque la Conférence en séance extraordinaire, quand il en reconnaît la nécessité.

3 février 1837.

Pour copie conforme :

l'Archiviste,

ALARD.

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

RAPPORT PRÉSENTÉ

A MM. LES MEMBRES DE LA CONFÉRENCE DES PROFESSEURS DE L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS

Messieurs,

La commission nommée par vous pour préparer un programme d'enseignement de l'histoire et de la géographie aux sourds-muets, et qui m'a fait l'honneur de me désigner pour son rapporteur, a divisé son travail en deux parts.

Après un examen de l'ensemble de la question, les membres dont elle se compose se sont trouvés unanimes pour déclarer que l'enseignement de la géographie devait précéder celui de l'histoire; et, renvoyant à des séances ultérieures l'étude de cette deuxième partie de la question, ils ont résolu de vous soumettre d'abord un projet relatif à l'enseignement de la géographie.

C'est ce projet de programme que j'ai l'honneur de déposer au nom de mes collègues de la commission sur le bureau de la conférence. Il est précédé d'un titre général où il est rappelé que « le but de cet enseignement, comme de tout autre, est double[1] : le maître doit se proposer d'enseigner à ses élèves un objet déterminé (pour le moment, c'est la géographie); mais il doit se proposer aussi de développer l'intelligence des élèves et d'augmenter chez eux la connaissance de la langue nationale ».

Ce titre général indique, aussi, quel principe sera suivi dans l'étude de la géographie. Vient ensuite la division du programme en trois parties correspondant aux trois dernières années du séjour de nos élèves à l'Institution.

En dressant ce programme, votre commission n'a pas eu seulement pour préoccupation d'établir quelle somme de notions géographiques pouvait être enseignée à nos élèves et quelle part devait entrer dans le programme de chaque année.

Elle a dû se prononcer aussi sur la meilleure méthode à adopter pour initier le jeune sourd parlant à l'étude de cette science et sur la marche à suivre dans cette étude.

Pour établir chacun de ces points, nous avons tenu compte des réformes faites de nos jours en matière d'enseignement géographique et

1. Levasseur, *Conférence sur l'enseignement de la Géographie*, 16 août 1878, Hachette, éditeur, 1878.

nous nous sommes inspirés, à quelques restrictions près, de la pratique suivie dans les écoles primaires d'entendants[1].

Depuis quelques années, en effet, on a abandonné le système qui consistait à surcharger la mémoire des élèves de noms et de définitions qui ne répondaient, pour eux, à aucune réalité vue ou pressentie, pour adopter la méthode plus scientifique et plus rationelle qui consiste à partir du connu pour arriver à l'inconnu, ce qui, en matière de géographie, signifie : partir du lieu où l'on se trouve pour s'avancer à la découverte des diverses régions de plus en plus éloignées du point de départ[2].

L'application rigoureuse de ce principe amènerait, comme le désire Jean-Jacques Rousseau, à apprendre la géographie par les voyages. Cet idéal ne pouvant être atteint, nous sommes bien contraints d'adopter un mode de représentation plus ou moins fidèle des pays à étudier; mais, du moins, ce mode de représentation devra commencer par figurer les choses présentes aux yeux de l'enfant, puis celles qu'il peut voir dans les petites excursions qu'il lui a été donné de faire hors de la classe, hors de l'école, hors de la ville. Son esprit établira mieux ainsi la relation existant entre la réalité et sa représentation graphique, surtout si, avant d'en arriver à cette dernière, nous avons présenté d'abord aux yeux de l'enfant une réduction en relief des lieux à étudier.

Il serait désirable, à mon avis, de faire usage de petites maquettes en bois ou carton reproduisant *grosso modo* le mobilier d'une classe, l'immeuble de l'Institution, les jardins et les cours y attenant, avec leurs dépendances, comme les globes ou sphères employés dans les écoles reproduisent à peu près la forme générale de la terre et sont de véritables maquettes de notre planète. Ces petites pièces seraient mobiles et reposeraient sur un plan où leur place respective serait indiquée par un tracé des contours de chacune d'elles. Après avoir montré à nos élèves l'ensemble de la maquette, il suffirait de retirer chaque pièce du plan sur lequel elle repose pour trouver un tracé qui constituerait une véritable carte planimétrique.

Par ce moyen ingénieux, usité d'ailleurs dans des institutions que nous

1. Pratique dont nous trouvons d'ailleurs les traces dans l'histoire de notre enseignement.

2. Le P. Buffier avait mis la Géographie en vers, pour qu'elle pût être apprise plus facilement par ses élèves, imitant en cela la méthode si justement ridiculisée qu'employait Lancelot pour enseigner les racines grecques.

Voici un exemple emprunté à sa *Géographie en vers artificiels :*

LES QUATRE GOUVERNEMENTS DU ROYAUME.

« Limoges en Limousin ; La Marche peu fertile,
« Vers Guéret entretient une fabrique utile ;
« Bourges dans le Berry qui fait valoir sa laine ;
« Le jardin de la France, a Tours dans la Touraine... »

L'ILE DE FRANCE.

« L'Ile de France tient Paris, puis, au contour,
« Melun, Mantes, Beauvais, distants chacun d'un jour. »

Ainsi les géographes de ce temps s'adressaient à l'oreille pour un enseignement qui parle avant tout aux yeux.

avons connues, l'esprit de l'élève est amené sans effort à la compréhension très nette de ces entrecroisements de lignes dont l'ensemble forme une carte de géographie et qui offrent si peu d'attrait à l'enfant qui ne sait pas les *lire*.

Il ne serait pas moins désirable, après avoir fait usage de reliefs pour l'étude de la topographie de l'Institution, d'employer un relief pour l'étude de Paris, puis un relief de la France, enfin une sphère avec des reliefs plus ou moins atténués.

Le programme que nous vous soumettons, messieurs, contient, pour chaque année, l'étude de toute la terre, étude très succincte en cinquième année, puis graduellement plus développée à mesure qu'approche le terme de la période scolaire. Cette marche est en harmonie avec les réformes faites dans l'enseignement public et elle nous a paru pouvoir être pratiquée dans l'enseignement des sourds parlants.

L'expérience, messieurs, a démontré que se borner à faire tous les ans l'étude détaillée d'un coin particulier du globe, sans parler en même temps des autres régions de la sphère terrestre, c'était meubler la tête des écoliers d'une foule d'idées fausses, de préjugés sur la valeur relative des termes employés, et sur l'importance respective des régions parcourues.

Aussi a-t-on rompu avec cette tradition; et, de même qu'un artiste esquisse un ensemble de son œuvre avant de s'appliquer aux détails, de même on a reconnu plus logique de donner aux élèves une idée générale très superficielle de l'ensemble du monde et des termes généraux qui servent à désigner les accidents du sol commun à tous les continents, avant d'entreprendre la description détaillée d'une région isolée.

Ce n'est que lorsque notre élève aura bien compris que le nom de *montagne* convient aussi bien aux élévations du sol en Asie qu'en Europe, que le nom de *fleuve* appartient aussi bien aux cours d'eau de l'Amérique qu'à ceux de la France, que le nom de *mer* peut être appliqué indifféremment aux masses d'eau qui enserrent les continents américains et asiatiques et à celles qui baignent les côtes de l'Europe et de l'Afrique, c'est alors seulement que nous reviendrons en France, et, plus particulièrement, dans le département d'où est sorti notre élève, pour lui en donner une description qui se complètera d'année en année, indéfiniment, de même qu'autour d'un centre on peut tracer un nombre infini de circonférences.

Et ce n'est pas indifféremment que j'emploie cette image; elle explique le mot usité dans les programmes de l'instruction publique pour désigner l'enseignement qui y est pratiqué, et qui consiste à parcourir chaque année le cycle entier des matières à étudier; mais en groupant chaque année, autour de chaque point essentiel, un certain nombre de renseignements nouveaux : c'est l'enseignement *concentrique*.

Tout en reconnaissant logique cette manière de procéder, votre commission ne croit pas pouvoir s'y conformer d'une façon absolue et c'est ici que prennent place les restrictions que je mentionnais en commençant :

Le peu de temps que nous pouvons consacrer à l'enseignement de la géographie, la lenteur des communications orales entre le maître et le sourd-parlant, la sobriété du vocabulaire dont nous disposons dans ces

communications sont autant de raisons qui nous imposent une modération relative. Aussi devrons-nous savoir nous borner. S'il est des points à sacrifier, nous négligerons de préférence les régions éloignées de notre pays et nous leur accorderons d'autant moins d'attention qu'elles seront plus distantes de nous.

Notre enseignement s'arrêtera donc avec plus de sollicitude et avec une plus grande prodigalité de détails à la description de la France, et, plus particulièrement encore, au département où est né et dans lequel doit revenir notre élève au sortir de l'institution.

En dressant le programme qui vous est soumis, votre commission a dû s'enquérir des travaux faits antérieurement sur la même matière. Elle est heureuse de signaler, en particulier, le travail si remarquable, rédigé en 1837 par Mlle Ferment, professeur à l'Institution nationale et publié, en 1884, dans les *Annales de l'éducation des sourds-muets et des aveugles.*

Ce programme, nous sommes fiers de le constater, adoptait déjà le point de départ que nous voyons inscrit dans les programmes de l'instruction publique, dont nous parlions tout à l'heure, et que votre commission fait figurer en tête de son travail. Mais si nous sommes d'accord avec Mlle Émilie Ferment, en ce qui concerne le point de départ, il vous suffira de rapprocher le programme dressé par elle de celui que nous vous présentons aujourd'hui pour remarquer qu'il existe une différence essentielle entre la méthode suivie par cette honorable institutrice et celle que nous vous proposons d'adopter. Ce qui caractérise cette dernière, c'est la préoccupation que nous avons eue de rattacher constamment l'étude détaillée d'une partie quelconque de la terre à l'ensemble du monde. Nous vous en donnions tout à l'heure les raisons. Aussi, voyez-vous figurer dans le titre général de notre programme cette recommandation spéciale : « Chaque année, l'enseignement de la géographie comportera une vue d'ensemble du globe terrestre ».

Cette sorte de loi fondamentale, que nous inscrivons en tête de notre programme, nous n'en trouvons pas trace dans l'exposé de Mlle Émilie Ferment. Nous voyons, au contraire, que chaque année est exclusivement réservée à l'étude spéciale d'une partie de la terre, sans s'occuper des autres parties. C'est ainsi que la quatrième année est consacrée à la France; la cinquième année, à l'Europe; la sixième année, à l'Asie, l'Afrique et l'Amérique.

Il est à craindre, dans un pareil système, que l'élève ne se souvienne plus, arrivé au bout du programme, de ce qui lui a été enseigné au commencement.

Et c'est parce que la pratique est venue corroborer cette crainte, qu'on a renoncé à ce système et que nous y renonçons aussi.

Je vous devais cette explication, messieurs, pour bien faire ressortir que l'utilité d'un nouveau programme [1] de géographie s'imposait et que, si remarquables que fussent ceux qui ont été rédigés avant vous, vous aurez fait œuvre estimable en les modifiant dans un sens plus conforme aux progrès réalisés de nos jours en matière pédagogique.

L. Goguillot.

1. Le programme adopté à la suite de ce rapport a été publié parmi les documents divers annexés au Compte rendu de la distribution des prix de l'Institution nationale (août 1885).

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

ORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS

DE SOURDS-MUETS EN ALLEMAGNE

(*Suite et fin*[1].)

Les conditions d'existence et la durée des études, dans les écoles de sourds-muets allemandes, étant, comme on l'a vu, très différentes, on ne peut ni viser au même but, ni obtenir les mêmes succès. Mais les élèves qui sortent même des écoles où on ne les garde que six ans sont arrivés aux résultats suivants :

I. Au point de vue de la langue, ils peuvent :

1° S'entretenir oralement, avec d'autres personnes, des choses et des événements de la vie quotidienne;

2° Exprimer leurs pensées, par écrit, d'une façon intelligible;

Et 3° Lire et comprendre des livres et des manuscrits faciles, sans être arrêtés par la forme, ni par le contenu.

Dans les établissements où la durée des études est de huit ans, on demande naturellement davantage des élèves. On exige donc de ceux qui sortent à l'expiration de la durée réglementaire des études :

1° De s'exprimer oralement, avec une assurance et une facilité suffisantes;

2° De formuler leurs idées, par écrit, aisément et correctement, surtout sous forme de lettres et de rédactions commerciales faciles;

3° De lire et de comprendre même des manuscrits difficiles et de se servir eux-mêmes de la lecture surtout pour conserver, fixer et compléter leur connaissance de la langue.

II. Au point de vue de la religion : ils doivent tous être assez instruits pour être capables de reconnaître leur devoir.

III. — Au point de vue du calcul :

a. Quand la durée des études a été de six ans, les élèves doivent être capables de résoudre les problèmes qui se présentent dans la vie ordinaire.

b. Quand la durée des études a été de huit ans, les élèves doivent être à même de résoudre, sans hésiter, les problèmes qui se présentent dans

1. Voir le numéro précédent.

a vie commerciale simple, surtout les problèmes relatifs à la mesure des surfaces et des volumes.

IV. — Au point de vue des connaissances pratiques :

a. Les élèves des écoles à six années d'études doivent connaître leur patrie allemande, ses principaux produits et les faits principaux de son histoire ; ils doivent aussi avoir quelque connaissance des phénomènes naturels ordinaires.

b. Les élèves des écoles à huit années d'études doivent arriver au même résultat que les élèves d'une école primaire à une classe.

Ainsi préparés, les élèves sortant des écoles de sourds-muets allemandes entrent dans la vie ordinaire pour apprendre un métier qui corresponde à leurs aptitudes et à leur situation. Pour des raisons pédagogiques, on ne considère pas comme opportun que les élèves restent plus longtemps à l'école. A cet âge, en effet, les sourds-muets s'habituent encore facilement au travail sérieux ; mais, quand ils ont dépassé un certain âge, le travail de l'école n'est plus suffisant pour absorber les forces physiques qu'ils ont acquises ; par suite, ils prennent des habitudes de paresse et cessent d'être amis des efforts prolongés.

Dans quelques internats allemands, on exerce les élèves aux travaux manuels pour les préparer au métier qu'ils prendront au sortir de l'école ; mais, dans la plupart des internats et dans les externats, on ne le fait pas. Les patrons prennent volontiers en apprentissage les sourds-muets ayant acquis dans les établissements presque toutes les connaissances que l'école primaire procure aux enfants doués du sens de l'ouïe ; sous la direction de ces patrons, les élèves ne tardent pas à être capables de pourvoir par eux-mêmes à leur entretien. — A ce propos, il y a un fait à citer : certains États, comme la Prusse et la Saxe, accordent une prime de 150 marcs aux patrons qui apprennent un métier civil ou un art aux sourds-muets, garçons ou filles, et qui le leur apprennent assez bien pour que ces enfants puissent s'en servir pour gagner leur vie.

Dans nombre d'écoles de sourds-muets allemandes, on a organisé pour les élèves abandonnés, restant à l'école pendant le temps de leur apprentissage, un enseignement de perfectionnement qui leur est donné le dimanche pendant quelques heures et qui a pour objet de développer leurs connaissances en religion, lecture, écriture, calcul et géographie.

C'est un plaisir pour les professeurs que de revoir, quelques années après, leurs élèves sortis de l'école, de constater que ces élèves se sont perfectionnés dans l'usage de la parole et d'apprendre que l'on est satisfait de leur conduite. Il est évident que le milieu dans lequel les sourds-muets vivent après leur sortie de l'école a une grande influence sur leurs mœurs.

Voici enfin, pour donner une idée générale de l'enseignement dans les écoles de sourds-muets allemandes, un extrait du plan d'études communes tracé par huit directeurs de la Prusse rhénane, avec la coopération d'un conseiller ministériel et d'un conseiller de gouvernement. Au plan d'études résultant de leurs conférences organisées par l'administration provinciale, j'emprunte la série des matières qui font successivement l'objet des études pendant huit années d'enseignement.

Première année d'études.

18 heures d'articulation et de langue,
2 — de dessin,
4 — de gymnastique,
2 — de travaux manuels féminins.

24 — par semaine pour les garçons, 26 pour les filles.

Nota. — Sur les 18 heures consacrées à l'articulation, on peut, dans le deuxième semestre, en prendre 2 pour le calcul.

Deuxième année d'études.

16 heures de langue (y compris la lecture et l'enseignement par les yeux),
4 — de calcul,
2 — de calligraphie,
2 — de dessin,
4 — de gymnastique,
2 — de travaux manuels féminins.

28 ou 30 — par semaine.

Troisième année d'études.

15 heures de langue (grammaire, rédaction, langue usuelle, lecture),
4 — de religion,
4 — de calcul,
2 — de calligraphie,
2 — de dessin,
3 — de gymnastique,
2 — de travaux manuels féminins.

30 ou 32 — par semaine.

Quatrième année d'études.

15 heures de langue (comme pour l'année scolaire précédente),
4 — de religion,
4 — de calcul,
2 — de calligraphie,

3 ou 2 heures de dessin (3 pour les garçons, 2 pour les filles),
3 — de gymnastique,
3 — de travaux manuels féminins.

31 ou 33 — par semaine.

Cinquième et sixième années d'études.

13 heures de langue (grammaire, lecture, rédaction, langue usuelle),
5 — de religion,
4 — de calcul,
2 — de géographie,
2 — d'histoire naturelle.
2 — de calligraphie,
3 ou 2 — de dessin,
2 — de gymnastique,
4 — de travaux manuels féminins.

33 ou 36 — par semaine.

Septième et huitième années d'études.

11 heures de langue (grammaire, lecture, rédaction, conversation),
5 — de religion,
4 — de calcul,
2 — de géographie,
2 — de physiographie,
2 — de physique,
2 — d'histoire,
3 ou 2 — de dessin,
2 — de gymnastique,
4 — de travaux manuels féminins.

33 ou 36 — par semaine.

N. Weisweiler.

INSTITUT PROVINCIAL DE SOURDS-MUETS

DU BRABANT

A BERCHEM-SAINTE-AGATHE (BELGIQUE)

EXPOSITION INTERNATIONALE D'ANVERS

Médaille d'or

Sa nécessité ou raison d'être. — Création. — Achat. — Appropriations. — Description. — Administrateurs. — Directeur. — Secrétaire-trésorier. — Économe. — Professeurs. — Chefs d'atelier. — Surveillants. — Condition d'admission des élèves. Nourriture. — Coucher. — Dortoir. — Éducation générale. — Éducation physique. — Éducation intellectuelle. — Bibliothèques. — Travail manuel. — Enseignement professionnel. — Caisse de prévoyance. — Exposition permanente. — Tableau des occupations journalières. — Congés et sorties. — Vacances. — Sourds-muets brabançons. — Espoir et vœu.

I

NÉCESSITÉ OU RAISON D'ÊTRE

Depuis le Congrès international de Bruxelles, en 1883, la Belgique compte trois nouvelles institutions de sourds-muets : le pensionnat provincial du Brabant, pour garçons; l'école d'Anvers, pour filles; et l'asile des sourdes-muettes adultes, à Salzinnes-Namur.

L'institut de Berchem-Sainte-Agathe est le seul établissement officiel du pays.

Bien que le but à atteindre fût des plus nobles, la députation permanente, avant d'engager la province dans des dépenses considérables, voulut avoir tous ses apaisements et savoir s'il n'existait, en Belgique, aucune institution où les sourds-muets et les aveugles brabançons pourraient recevoir une éducation et une instruction convenables. En conséquence, la députation demanda aux instituts laïques de Liège et de Bouge-lez-Namur si ces établissements pouvaient recevoir environ quatre-vingt nouveaux élèves. Les administrateurs de ces écoles dont les locaux ne permettent l'admission que d'un nombre restreint de pensionnaires, répondirent négativement. Mais en supposant même que la province de

Brabant eût placé ses enfants à Liège et à Bouge, elle n'eût rempli qu'imparfaitement ses devoirs, car l'enseignement doit respecter l'origine flamande ou wallonne de tous les élèves, ce qui ne serait réalisable dans ces instituts qu'au prix d'énormes sacrifices ne répondant nullement au but des fondateurs et des protecteurs de ces écoles. D'un autre côté, disperser les sourds-muets et les aveugles brabançons aux quatre coins de la Belgique n'était guère admissible. Aussi la ville de Bruxelles, émue de la triste condition faite à ses administrés atteints de surdo-mutisme ou de cécité, avait pensé à la création d'un externat spécial pour toute l'agglomération. Cette idée n'eut pas le temps d'entrer dans le domaine de la réalité, car, au mois d'avril 1882, lors de la discussion des candidatures pour le renouvellement partiel du conseil provincial, des mandataires à élire promirent de réclamer dans la session ordinaire, la fondation d'un institut.

II

CRÉATION

Ces conseillers tinrent leur promesse, et, le 26 juillet 1882, l'assemblée, par 45 voix contre 11, décida, sur la proposition de M. Van Schoor, de Bruxelles, la création d'un établissement qui répondît complètement au vœu hautement exprimé par la majorité du corps électoral et par la presse. Une occasion s'offrait précisément pour mettre en pratique cette excellente décision : le tribunal de commerce de l'arrondissement judiciaire de Bruxelles venait de déclarer la faillite d'une congrégation de sœurs, établie à Berchem-Sainte-Agathe, charmante commune de 1,200 habitants, située à une lieue nord-ouest de la capitale.

III

ACHAT

Le conseil décida, dans la même séance, qu'il y avait lieu d'acheter, pour 200,000 francs, le couvent abandonné. Le 26 août suivant, l'acte fut passé entre M. le gouverneur, représentant de la province, et M. le directeur de la caisse hypothécaire. La députation confia à une commission spéciale, composée de MM. Mercier, Van Schoor, Charbonnier, Lotte, Reiss, conseillers provinciaux; Hansotte, architecte provincial, et Oscé, secrétaire. Les travaux de ce comité portèrent sur un double objet : l'appropriation des bâtiments, d'une part, les programmes de l'enseignement et le règlement d'administration, d'autre part.

A la session ordinaire de juillet 1883, la députation déposa le rapport de cette commission, et le conseil provincial arrêta le règlement général et fixa au 1er octobre suivant l'ouverture de son établissement, mais, provisoirement, pour les garçons sourds-muets seulement.

La province de Brabant conclut une affaire superbe en acquérant, avec tout le matériel de l'exploitation : machine à vapeur et outillage de buanderie, cuisinière, lits de fer, chaises, bancs, tables, etc., pour la modique somme relative de 200,000 francs, une magnifique propriété qui avait coûté plus d'un million. Elle dut apporter à l'ancien couvent de nombreux changements tant en créations nouvelles qu'en appropriations des locaux existants afin de lui donner l'air d'une institution appelée à répandre la vie avec l'intelligence.

IV

APPROPRIATIONS

En quelques mois, la commission réalisa cette entreprise aussi difficile que dispendieuse. Elle organisa, dans d'excellentes conditions, les dortoirs avec les lavoirs; elle pressa la construction des chambres pour l'économe, les professeurs, les surveillants et la lingère, ainsi que les divers magasins. Elle se préoccupa de l'assainissement de l'édifice dont les sous-sols étaient constamment inondés, de la canalisation servant à l'éclairage, de la ventilation et du chauffage des classes et des appartements, etc. Ce n'était pas chose aisée d'accomplir en un laps de temps aussi court un travail de cette importance. Néanmoins, grâce aux soins vigilants et incessants de la commission administrative, présidée par M. Heyvaert, alors gouverneur du Brabant, l'ouverture de l'Institut eut lieu à la date primitivement fixée.

V

DESCRIPTION

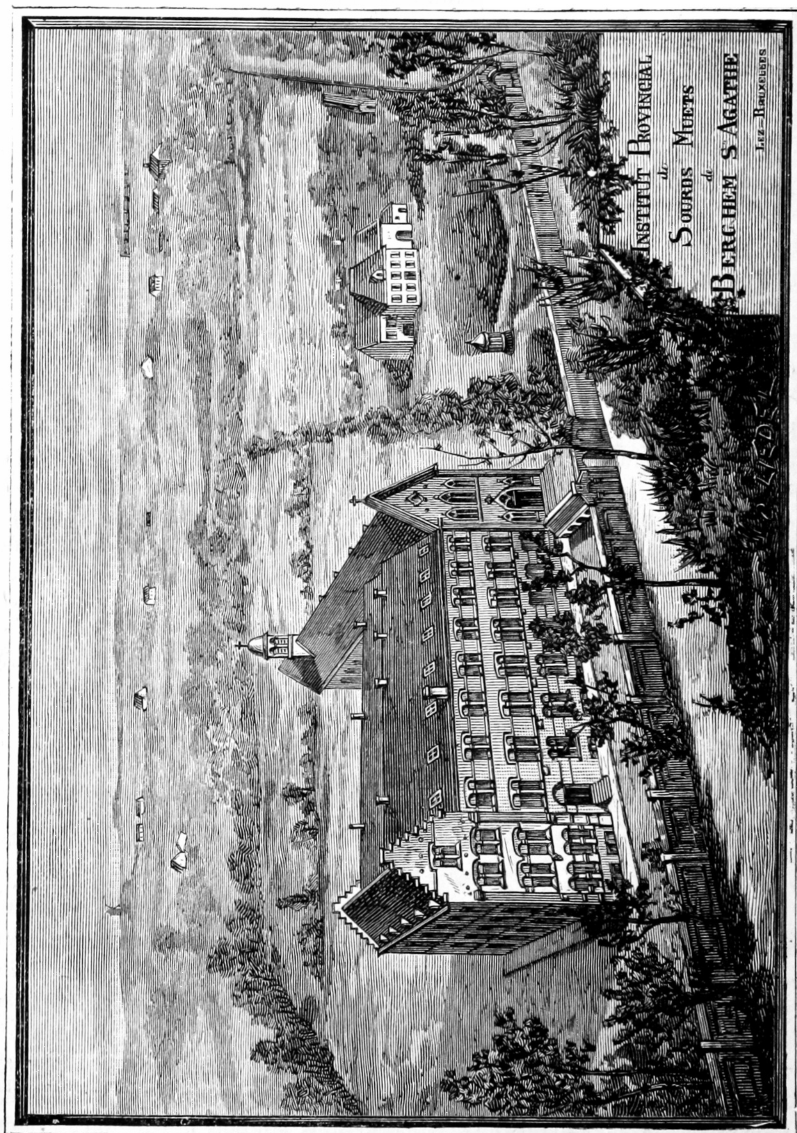
Bâti, en 1872, dans un site admirable, au sud-est d'un vaste jardin d'environ 4 hectares, que clôturent des murailles garnies d'espaliers magnifiques, le pensionnat, en briques rouges, occupe une superficie de 2,100 mètres carrés; de ses fenêtres, on domine un joli parc et d'immenses campagnes qui s'étendent à perte de vue. Ce nouvel établissement d'éducation et d'instruction primaire et professionnelle écrase par sa beauté l'église paroissiale et les écoles communales, les principaux immeubles de ce village aux constructions simples et rustiques et aux larges avenues de hêtres si chères aux Bruxellois avides de frais ombrages.

L'institut a trois étages à peu près de 5 mètres d'élévation chacun.

Au rez-de-chaussée, il comprend la salle de récréation et de jeux, deux parloirs, la chapelle, la salle des pas perdus, la salle de la commission, le bureau du sous-directeur économe, quatre classes, le réfectoire des professeurs, la salle de dessin et de modelage.

Au premier étage, auquel donnent accès trois escaliers de 2 mètres de largeur, se trouvent les appartements du sous-directeur, quatre chambres de professeurs, un magnifique dortoir de 223 mètres carrés, éclairé par vingt fenêtres, un lavoir et le quartier de la lingerie.

Au second étage, en tout semblable au premier, se remarquent deux



dortoirs, un lavoir à double rangée de bassins, la lingerie et les chambres des domestiques.

Dans les immenses greniers sont ménagés une fruiterie et un dortoir pour les domestiques, en cas d'augmentation du nombre des élèves. Les greniers renferment également deux réservoirs à l'eau de pluie, jaugeant

chacun 12,000 litres. Ces bassins alimentent les lavoirs, les water-closets, ainsi que les bouches placées aux divers étages et devant servir en cas d'incendie.

La cour, tout emmuraillée, mesure un demi-hectare de superficie; elle est située au sud-est, et de vastes préaux couverts abritent les élèves pendant le mauvais temps.

Le sous-sol comprend les caves, les magasins, la boulangerie, la cuisine, le réfectoire, la salle de bains, le cabinet de toilette, les ateliers et la buanderie.

Trois énormes calorifères chauffent convenablement toutes les pièces de ce vaste corps de bâtiment.

A 10 mètres derrière l'Institut, se trouve l'usine fournissant du gaz de pétrole pour l'éclairage de tous les immeubles.

Pour compléter un ensemble conforme aux lois de l'hygiène, une infirmerie, avec tous les accessoires qu'un service de ce genre peut comporter, a été construite, à 150 mètres du bâtiment principal, dans l'ancienne chapelle des sœurs, attenante à l'habitation du directeur, de manière à obvier à tous les inconvénients et dangers résultant du contact momentané entre les élèves sains et les malades.

VI

ADMINISTRATEURS

« L'Institut, dit le règlement général, est administré, sous l'autorité de la députation permanente, par une commission composée de sept membres choisis par ce collège.

« La commission prend toutes les mesures utiles dans l'intérêt de l'établissement. Elle se réunit au moins une fois par mois, et une fois par trimestre au local de l'Institut.

« Elle a la surveillance de l'établissement. Elle délègue chaque mois un de ses membres, qui visite l'Institut au moins une fois par semaine. Le commissaire du mois écoute les réclamations et se fait rendre compte de l'exécution des règlements et de tous les faits qui se rapportent aux intérêts de l'Institut. Il en rend compte à la commission à sa prochaine réunion et signale immédiatement, dans un rapport au président, les cas graves ou urgents.

« Les membres de la commission ont droit à des frais de route, à régler d'après le tarif admis pour les membres de la députation permanente.

« La commission présente chaque année, avant le 1er juin, à la députation, un rapport général sur la situation de l'établissement ».

La commission présidée par M. *Heyvaert*, ancien gouverneur du Brabant, conseiller municipal, président du conseil général des hospices et secours de la ville de Bruxelles, est composée de MM. *Dustin*, membre de la députation permanente; *Lotte*, conseiller provincial; *Van Schoor*, conseiller provincial, membre du conseil général des hospices et secours de

la ville de Bruxelles; *Gillekens*, directeur de l'Institut horticole de l'État, à Vilvorde; *Sluys*, directeur de l'École normale de Bruxelles et *Stroobant*, directeur de l'Académie de dessin de Molenbeck-Saint-Jean.

M. Dustin remplace M. le docteur *Mercier*, ancien président du conseil provincial et député permanent, décédé à Bruxelles, le 17 novembre 1884.

VII

DIRECTEUR

« Le directeur est nommé par le conseil provincial. Il habite l'établissement. Il jouit d'un traitement de 6.000 à 8.000 francs, indépendamment du chauffage et de l'éclairage.

« En cas de vacances entre les sessions du conseil, la députation pourvoira à l'intérim.

« Le directeur est chargé, sous la surveillance immédiate de la commission, de l'administration générale de l'établissement, conformément au règlement d'ordre intérieur.

« Il surveille spécialement tout ce qui concerne l'enseignement et visite, chaque jour, les classes et les ateliers.

« Il adresse, chaque année, à la commission, avant le 1er avril, un rapport sur la situation morale et matérielle de l'institut durant l'année antérieure.

« Le directeur ne peut s'absenter, durant plus de vingt-quatre heures, sans l'autorisation du commissaire du mois, qui en donne avis à la députation permanente.

« Les congés de plus de trois jours sont accordés par ce collège, la commission administrative entendue.

« Le directeur peut accorder des congés d'un jour, si les exigences du service le permettent, aux professeurs, surveillants, employés et gens de peine.

« Les congés se renouvelant plus de trois fois par trimestre ou de plus longue durée sont accordés par la commission administrative. »

M. le docteur Charbonnier, ancien député permanent, a été nommé directeur de l'institut pendant la session ordinaire de juillet 1883.

VIII

SECRÉTAIRE-TRÉSORIER

« Le secrétaire est chargé de la rédaction des procès-verbaux des séances de la commission. Il jouit d'une indemnité de 1.000 à 2.000 francs.

« Le service de la trésorerie est centralisé à l'administration provinciale. Les fonctions de trésorier sont provisoirement exercées par le secrétaire.

« Le trésorier est seul chargé d'effectuer les recettes et de solder les dépenses; néanmoins, il peut être autorisé par la commission administrative à remettre, sous sa responsabilité, à l'économe les sommes destinées à assurer le service journalier et dont la gestion sera organisée par le règlement d'ordre intérieur. »

M. Oscé, directeur au gouvernement provincial du Brabant, remplit les fonctions de secrétaire-trésorier depuis la fondation de l'Institut.

IX

ÉCONOME

« L'économe veille à ce qui concerne le service économique de l'établissement. Il est considéré comme sous-directeur. Il habite l'établissement. Il jouit d'un traitement de 3.000 francs minimum à 5.000 francs maximum, indépendamment du chauffage et de l'éclairage.

« Il veille au service économique de l'établissement.

« Il est chargé, sous les ordres du directeur :

A. De tout ce qui concerne le service de l'alimentation, du logement, de la propreté, des eaux, de l'ameublement, de la tenue de l'infirmerie, de l'habillement et des soins de propreté des élèves.

B. De l'entretien du matériel et des collections.

C. De la tenue de la comptabilité.

« Les surveillants sont placés sous son contrôle. Il peut leur adresser des observations et doit faire rapport au directeur de toute infraction grave à leur service.

« Il surveille la régularité du lever, du coucher et des repas, ainsi que la bonne tenue des élèves partout ailleurs que dans les classes, c'est-à-dire dans les cours, préaux, dortoirs, ateliers, jardins, vestibules et escaliers et durant l'assistance des élèves aux exercices du culte, toutes les fois que sa présence lui paraîtra nécessaire pour le maintien du bon ordre dont il est principalement responsable partout ailleurs que dans les classes.

« Les gens de service sont placés sous ses ordres. Il les nomme, les révoque et leur inflige, s'il y a lieu, des retenues.

« Si des ordres sont donnés par le directeur, le sous-directeur est chargé de les transmettre aux gens de service et de veiller à leur exécution.

« L'économe fait régner l'ordre et l'économie dans le ménage commun, règle la tâche des domestiques et ouvriers et exerce sur eux une surveillance active et incessante.

« Tous les objets qui ne sont pas susceptibles d'être mis en adjudication ou pour la fourniture desquels il n'aurait pas été trouvé d'adjudicataire, seront achetés par l'économe, avec le consentement de la commission administrative.

« Le premier de chaque mois, il rend compte au trésorier de sa gestion.

« Il est responsable de toutes les matières et objets quelconques achetés pour les besoins de l'Institut, sauf son recours, le cas échéant, contre les professeurs et employés en cas de détérioration ou de perte des objets confiés à leur garde.

« Il est dressé annuellement, dans les premiers jours de janvier, par les soins de l'économe et du directeur, un inventaire général du mobilier et de tous les objets appartenant à l'Institut.

« La bibliothèque est confiée aux soins de l'économe.

« Au mois d'août 1883, la députation permanente confia les fonctions de sous-directeur-économe à M. L. Delaps, ancien capitaine au régiment des carabiniers. M. Delaps a donné sa démission le 1er novembre 1884 et a été remplacé par M. F. Vanmechelen, ancien économe de la section normale d'instituteurs de Jumet (Hainaut).

X

PROFESSEURS

« Les professeurs et surveillants sont nourris et logés dans l'établissement. Ils ont droit au chauffage, à l'éclairage et au blanchissage.

« Les professeurs jouissent d'un traitement minimum de 1.200 francs et maximum de 4.000 francs.

« Pour être admis dans le corps professoral de l'enseignement primaire, les candidats doivent justifier :

« 1° Qu'ils possèdent des diplômes d'instituteur primaire d'une des écoles normales de l'État;

« 2° Qu'ils ont professé, au moins pendant deux années, dans un institut de sourds-muets.

« Il peut toutefois leur être accordé dispense de ces conditions par la députation permanente, sur la proposition de la commission, le directeur entendu. »

MM. J. Brugmans, de l'institut hollandais de Groningue, et E. Grégoire, de l'institut royal de Liège, ont été nommés professeurs au mois d'octobre 1883. M. J. Dekriek, de l'institut de Rotterdam, a été appelé aux mêmes fonctions en mai 1884. M. L. Stepman, ancien élève de l'Académie de Bruxelles, a été chargé des cours de dessin et de modelage en mai 1884. M. Calozet, instituteur primaire, qui a étudié les travaux manuels à Dresde et à Nääs (Suède), professe depuis mars 1885, les cours Frœbel et ceux de cartonnage et de menuiserie.

(A suivre.) E. GRÉGOIRE.

INFORMATIONS

Nous avons annoncé, en son temps, la création d'un externat de sourds-muets à Limoges. Nous donnons ci-dessous deux documents où nos lecteurs trouveront exposés les raisons de cette création et le compte détaillé des dépenses qui ont suffi à établir cet externat :

(Conseil municipal de Limoges. — Séance du 21 novembre 1884). — *Rapport de la Commission de l'instruction publique sur le projet de création d'une école de jeunes sourds-muets.*

M. Pillault, rapporteur, s'exprime en ces termes :

« Messieurs,

« Dans une de nos dernières séances, M. Tarrade nous a donné communication d'un projet de création d'un externat pour les sourds-muets. Il proposait au conseil de renvoyer son projet à la commission de l'instruction publique, pour qu'elle puisse l'examiner. Je viens, aujourd'hui, au nom de cette commission, vous faire connaître le résultat de sa délibération.

« Le dossier dont votre commission a pris connaissance comprend le projet de M. Tarrade, une lettre du docteur Peyron, directeur de l'Institution des sourds-muets de Paris : cette lettre donne tous les renseignements que l'Administration avait demandés, concernant son projet de création d'un externat de sourds-muets, et enfin, deux autres lettres de M. l'inspecteur d'Académie se rapportant à cette affaire.

« Le projet de création, à Limoges, d'un externat pour les sourds-muets, comporte un certain nombre de considérants qu'il est utile de vous faire connaître, et sur lesquels votre commission s'est basée pour établir ses conclusions.

« Depuis quelques années l'enseignement de la parole aux sourds-muets, par le moyen de la parole, a remplacé dans les institutions de sourds-muets, le langage mimique ou l'enseignement au moyen des signes.

« Dans ces établissements existe un personnel spécial, nombreux, attaché aux diverses branches de l'enseignement qui y est donné, mais dont ne profitent complètement que les élèves déjà d'un certain âge. Les enfants, en effet, de six à dix ans, ne peuvent retirer que peu de fruits proportionnellement aux dépenses qu'ils occasionnent. Aussi l'idée d'établir une petite école avec un ou deux maîtres, et où les premiers éléments de la parole seraient enseignés, a-t-elle pris naissance. De cette façon on pourra élever les enfants en bas-âge à beaucoup moins de frais que dans

les grands établissements. Il suffit donc, actuellement, d'une classe ordinaire avec quelques accessoires spéciaux d'un prix modique, pour établir une petite école préparatoire à l'admission des enfants à l'Institution nationale, si ce sacrifice devenait néccssaire.

« Cette idée avait germé dans l'esprit de quelques-uns de nos collègues, à la suite de nombreuses demandes de bourses, formulées par des parents de sourds-muets, qui ont mis le conseil dans la nécessité de voter des crédits assez élevés. C'est pourquoi quelques membres du conseil ont, à plusieurs reprises, invité l'Adminisiration à étudier un projet de création d'un externat pour les sourds-muets. Jusqu'alors, par suite de certaines difficultés qui s'étaient présentées, cette création avait été retardée; elles sont actuellement levées.

« La principale des difficultés était de se procurer un professeur offrant toutes les garanties de capacité et d'honorabilité pour remplir ces fonctions à Limoges, et dont le traitement ne serait pas plus élevé que celui d'un instituteur ordinaire. Il ne fallait pas, en effet, penser à un professeur provenant de l'École nationale de sourds-muets de Paris, car son traitement eût dépassé de beaucoup la somme que l'on désirait affecter à cette petite école.

« Cette difficulté a été aplanie, grâce aux renseignements fournis par M. le docteur Peyron, directeur de l'École nationale des sourds-muets, qui, dans cette occurrence, a montré une grande obligeance à nous être utile. Il conseille d'envoyer à son institution, à Paris, un instituteur jeune, capable, de bonne volonté. Là, placé sous son autorité, il s'engage à nous le rendre au bout d'un an, pourvu qu'il apporte à sa tâche quelque intelligence et de l'assiduité, apte à mettre en bon chemin notre petite école de sourds-muets.

« L'utilité de cette création est indiscutable, d'abord pour commencer plus tôt et surtout à un âge plus favorable l'étude de la parole et ensuite pour faire une sélection rationnelle entre les enfants qu'il conviendrait d'envoyer à l'Institution nationale pour se perfectionner et ceux pour qui ce sacrifice serait inutile.

« D'après le relevé fait sur les budgets administratifs de la commune de Limoges, les dépenses occasionnées par les frais de trousseaux ou de bourses accordées aux jeunes sourds-muets, pour l'année scolaire 1884-1885, concernant onze élèves s'élèvent à 3,470 francs.

« Il y a lieu de rappeler aussi que le département a inscrit à son budget pour la même cause une somme de 6,400 francs. C'est donc un total de 9,870 francs que nécessitent les frais d'entretien des sourds-muets pour notre département.

« Nous pensons, tout en réalisant une économie, donner l'enseignement de la parole à un plus grand nombre de sourds-muets que nous prendrions dès l'âge de six ans.

« Au lieu de pauvres êtres déshérités, assombris par l'infirmité cruelle qui semble les retrancher de la vie commune, soumis à de pénibles exercices pour acquérir quelques moyens bien insuffisants de communiquer avec leurs semblables, nous aurons maintenant des muets parlant, articulant des sons, exprimant leur pensée dans le langage de tout le monde, lisant la parole sur les lèvres et s'entretenant entre eux avec une aisance et une intelligence surprenantes. Quand il s'agit d'enfants malheureux,

pour ainsi dire abandonnés, nous avons des devoirs à remplir, et sachant l'esprit démocratique et égalitaire qui préside à vos œuvres, vous tiendrez à approuver de vos votes les moyens qui nous ont paru bons pour atteindre ce but.

« L'école à créer sera un externat dans lequel on pourra commencer à recevoir des enfants sourds-muets dès l'âge de six à sept ans, c'est l'âge le plus favorable pour faire l'étude de la parole. L'externat ne nous empêchera pas de recevoir des enfants dont les familles n'habiteraient pas Limoges ; il suffira de mettre en pratique pour ceux-là l'externat à système tutorial, comme il fonctionne dans certains pays étrangers. Dans ce système, les enfants étrangers à la ville sont placés sous certaines conditions dans des familles choisies et surveillées par l'Administration. Dans cette circonstance, il n'y a nul doute que le conseil général ne nous vienne en aide, en nous confiant les enfants pour lesquels, je l'ai déjà dit, il paie 6,400 francs (somme inscrite au budget du département pour 1885). De ce fait, nous supprimons un internat qui nous entraînerait dans de trop grandes dépenses. Ce régime serait en outre moins bon à l'enfant que la continuation de la vie de famille.

« Notre école comprendra environ une quinzaine d'élèves et un seul professeur suffira. Si ce chiffre était dépassé, on pourait y adjoindre un second maître.

« Le matériel d'enseignement est des plus simples : des tables, des bancs, un grand tableau noir, pas un seul livre, un seul tableau de lecture, et, comme matériel spécial, une glace et un musée scolaire qui ne nous reviendra pas à 50 francs.

« L'externat sera placé dans une école primaire et les récréations seront communes aux sourds-muets et aux autres enfants de l'école.

« En résumé, l'installation d'un externat sera facile à réaliser et peu coûteux.

« Pour le choix du personnel enseignant, nous avons suivi le conseil donné par M. Peyron, le directeur des sourds-muets de Paris. Envoyer chez lui étudier un instituteur offrant des garanties de capacité. Au bout d'un an, il nous reviendra apte à diriger l'école que nous vous proposons de créer.

« Sur l'invitation de l'Administration, M. l'inspecteur d'Académie nous a désigné un instituteur capable de remplir cette mission, c'est M. Camailhac, instituteur-adjoint à l'école Montmailler. Il est, au dire de M. l'inspecteur, intelligent et laborieux, et pense qu'il s'initiera promptement aux procédés d'enseignement de l'École des sourds-muets.

« La commission a approuvé ce choix.

« En conséquence, nous vous demandons :

« 1° D'envoyer M. Camailhac, instituteur-adjoint, à Paris, à l'École nationale de sourds-muets ;

« 2° De voter un crédit de 1,150 francs, prix fixé par le directeur de l'École pour la pension et le logement pendant un an de M. Camailhac ;

« 3° De lui allouer une indemnité de 2,400 francs ;

« 4° D'inviter l'Administration à étudier un projet d'installation d'un externat à présenter au conseil municipal pour la rentrée des classes l'année prochaine. »

Le conseil adopte les conclusions du rapport ; en conséquence, décide

l'envoi d'un instituteur à Paris; alloue à cet instituteur une indemnité de 2,400 francs, sur laquelle il sera prélevé la somme de 1,150 francs représentant les frais de sa pension à l'établissement national des sourds-muets; invite l'Administration à préparer le projet de l'installation de l'école, qui serait ouverte dès la rentrée prochaine, et décide que la somme de 2,400 francs sus-indiquée, sera inscrite, savoir 240 francs aux chapitres additionnels de l'exercice courant, 2,160 francs au budget de 1885.

* * *

Dans sa séance du 21 août 1885, le Conseil municipal de Limoges a reçu communication d'un nouveau rapport de M. Pillault ainsi conçu :

« Messieurs,

« Dans votre séance du 21 novembre dernier, sur un rapport que j'ai eu l'honneur de vous présenter au nom de la commission de l'instruction publique, vous avez adopté le projet de création d'une école de sourds-muets à Limoges.

« Comme conséquence, vous avez voté une somme de 2,400 francs pour l'envoi et l'entretien à l'école nationale des sourds-muets de Paris, d'un instituteur-adjoint, M. Camailhac.

« Aujourd'hui, M. Camailhac nous revient. Il a acquis les moyens nécessaires pour mener à bien notre petite institution. Il nous appartient donc d'installer l'école que ses études le rendent apte à diriger avec tous les éléments que comporte ce genre d'instruction et de voter les fonds nécessaires à son fonctionnement.

« Laissant de côté tous les détails dans lesquels je suis entré lors de la lecture de mon premier rapport, faisant ressortir l'utilité de cette création par les avantages pécuniaires qu'en retirerait la ville, la facilité d'instruction qui en résulterait pour les sourds-muets.

« Votre commission s'inspirant du but moral et démocratique à atteindre, a pensé qu'il s'agissait dès maintenant de trouver un local convenable, au centre de la ville, afin d'être mieux à la portée des élèves de tous les quartiers.

« Une autre condition nécessaire dans le choix de cette classe est que la lumière y arrive en quantité suffisante, parce que, si elle était insuffisamment éclairée, le *sourd-parlant* ne distinguerait que difficilement le mouvement des lèvres du maître et perdrait ainsi une partie des éléments appréciables dans la lecture labiale.

« Votre commission, dis-je, est d'avis d'installer cette classe dans le nouveau bâtiment de l'école maternelle du faubourg Montmailler.

« Le matériel nécessaire, d'après l'avis de M. Camailhac, comprend le mobilier scolaire proprement dit, afférent à toute école, et celui devant servir aux besoins intellectuels des élèves, soit :

« 1° 5 ou 6 tables à 2 places avec le dessus un peu incliné, siège fixe et à dossier. Les tables à 2 places sont plus faciles à déplacer et à ranger

en demi-cercle autour du maître et de cette manière les élèves pourront voir plus distinctement les mouvements de ses lèvres.

« 2° Une petite table avec tiroir, pour le maître; une chaise;

« 3° Un tableau noir de 3 mètres de long sur 1 mètre 50 de large environ;

« 4° Une glace de 1 mètre 50 de long sur 50 à 60 centimètres de large;

« 5° Une vitrine de 2 mètres au carré destinée à recevoir les objets du musée scolaire;

« 6° Un lavabo.

« Cette partie du matériel est estimée la somme de	380 »
« Pour l'autre partie du matériel devant servir à l'instruction des élèves :	
« 1° Un musée industriel scolaire par Dorangeon, y compris la caisse meuble qui sert à l'emballage	68 »
« 2° Trente sujets d'histoire naturelle coloriés et collés sur carton.	36 »
« 3° Compendium métrique, sans boîte	26 »
« 4° Boulier compteur, sans pied	4 »
« 5° Globe scolaire dressé par M. Périgot, incliné sur pied en fonte	26 »
« 6° Carte murale scolaire de la France	20 »
« 7° — — de l'Europe.	20 »
« 8° — — de la Mappemonde	20 »
« A cela il convient d'ajouter une somme de . . . . pour achat dans un bazar de Limoges d'une foule d'objets devant compléter le musée scolaire et nécessaires pour l'instruction du sourd-muet.	100 »
TOTAL	700 »

Traitement du professeur.

« Votre commission a pensé qu'il y avait lieu de maintenir au professeur de cette école le traitement annuel de 2,400 francs que vous avez voté pour son séjour à Paris. Dans cette somme sont compris son traitement et son indemnité de logement.

Admission des élèves.

« Votre commission après avoir pris connaissance du règlement actuellement en vigueur à l'Institution nationale de Paris, a décidé qu'on pourrait admettre les élèves dès l'âge de huit ans.

« Ils devront avoir été vaccinés, jouir d'une bonne constitution au point de vue physique et être exempts de maladies contagieuses, et, au point de vue moral, être capables de recevoir l'instruction. Les *élèves reconnus idiots ne sont pas admis.*

Période d'enseignement. — Horaire.

« La durée de l'enseignement est fixée à huit ans.

« La durée des classes sera de quatre heures; deux heures le matin et deux heures le soir, jusqu'à la cinquième année exclusivement; à partir de la cinquième année, les quatre heures de classe se feront le matin. En dehors des heures de classe, les élèves pourront apprendre, sous la direction de maîtres spéciaux, le métier de menuisier, tailleur, cordonnier ou typographe.

« Puisque la durée des classes est de six heures, en moyenne, dans les écoles de Limoges, on pourra consacrer quatre heures à l'enseignement intellectuel, et deux heures à l'enseignement professionnel, sous réserve d'apporter à cet horaire toutes les modifications qui pourront, par la suite, devenir nécessaires.

« L'école devant être installée, provisoirement il est vrai, près de l'école des Beaux-arts, les sourds-muets un peu avancés en instruction pourront fréquenter les cours de dessin, cela offrira pour eux de grands avantages.

« Mais un enseignement qui est très important pour ces élèves est celui d'un art manuel qui leur permette de gagner honorablement leur vie, suivant leur condition et les industries du pays.

« En considérant donc que la fabrication de la porcelaine joue le rôle principal dans la production de Limoges, il serait bon d'encourager et de pousser vers cette branche de l'industrie, les enfants qui auraient du goût pour ce métier.

« En résumé, Messieurs, votre commission de l'instruction publique vous demande de voter les fonds nécessaires à l'installation de notre petite école de sourds-muets, à savoir la somme de 700 francs pour frais matériels et celle de 2,400 francs pour traitement du directeur.

« Avant de terminer, il est de mon devoir, Messieurs, de rappeler que la plupart des éléments qui font l'objet de ce rapport nous ont été remis par M. Camailhac auquel la commission se plaît à rendre hommage. »

Le conseil adopte les conclusions de ce rapport et ouvre aux chapitres additionnels de l'exercice courant, une somme de 700 francs destinée à l'installation des classes projetées.

AVIS IMPORTANT

L'Administration de la REVUE a l'honneur de rappeler à ses lecteurs que leur abonnement expire avec le prochain numéro (mars 1886), et les prie, pour éviter tout retard et toute interruption dans le service de la Revue, d'adresser sans retard le montant de leur abonnement pour la seconde année à l'Éditeur-Gérant.

L'Éditeur-Gérant :

GEORGES CARRÉ.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUB. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 63828.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
N° 12. Mars 1886.

COUP D'ŒIL EN ARRIÈRE

En présentant cette revue au public spécial dont elle relève, nous avons pris l'engagement d'en faire un journal impersonnel et impartial « rédigé sans esprit de parti, sans fanatisme d'école, sans préjugé de nationalité, sans prévention d'aucune espèce. »

Nous nous étions engagés, en outre, à éviter les polémiques et les rivalités, qui ne doivent pas être confondues avec la critique.

Enfin, nous avions promis de maintenir à cette publication un caractère absolument technique, tout en nous efforçant d'y introduire la plus grande variété.

Aujourd'hui, douze numéros sont parus depuis que nous avons formulé ces engagements : ils attestent, espérons-nous, que nous avons tenu parole.

L'aimable et intelligent éditeur qui a bien voulu s'associer à notre œuvre n'ignorait pas que l'unité de vues et de tendances est loin d'être parfaite dans le monde des instituteurs de sourds-muets; et, tout en reconnaissant avec nous qu'il convenait d'ouvrir les colonnes de ce journal « à toutes les discussions instructives, de quelque point de l'horizon qu'elles vînssent », il a toujours mis un soin jaloux à s'assurer qu'aucune conviction ne serait froissée, aucune bonne volonté méconnue.

Hâtons-nous de dire — ceci tout à l'honneur de nos collaborateurs et correspondants — qu'on ne lui a pas fourni encore

l'occasion d'exercer le droit de veto *que lui donne sa qualité de gérant.*

Pour ce qui touche aux autres points de notre programme, il suffira, pensons-nous, de parcourir la table qui accompagne ce douzième fascicule pour s'assurer que, tant par le nombre de nos collaborateurs effectifs que par leur incontestable compétence dans les matières traitées par eux, ce recueil est bien ce qu'il se proposait d'être : varié autant que technique.

Aussi adressons-nous l'expression de notre vive reconnaissance aux collaborateurs qui ont répondu avec tant de zèle et de talent à notre appel. Le succès toujours grandissant de notre chère Revue est dû à leur dévoué concours.

C'est pourquoi ils se doivent, ils doivent à leurs lecteurs, ils doivent aux sourds-muets, leurs pupilles, de soutenir encore et toujours une cause qu'ils ont librement accepté de défendre.

La tâche d'ailleurs leur sera douce en songeant qu'ils auront fait le bien et fourni aux générations à venir des éléments pour atteindre le mieux, dans la marche incessante de l'esprit humain vers l'insaisissable Parfait.

L. G.

A PROPOS DU RÊVE CHEZ LE SOURD-MUET[1]

La plupart des rêves sont des images confuses, incomplètes et désordonnées des événements auxquels nous avons été mêlés ou des pensées qui ont traversé notre esprit pendant la veille. Le poète a pu dire

Ainsi de nos pensers, nos rêves sont l'écho

mais un écho qui reproduirait les sons ou les syllabes sans ordre et sans leur conserver leur intensité relative.

1. Communication faite à l'Académie des sciences morales et politiques.

Si l'on imagine un instrument — un piano par exemple — qui, après qu'on aurait cessé de jouer, reproduirait de lui-même les divers sons qui composaient les airs, mais au hasard, sans ordre, sans suite et inégalement affaiblis, on peut dire que ces sons épars, sans lien entre eux, sont aux airs dont ils font partie, ce que le rêve est aux faits qu'il rappelle.

Afin de nous éclairer sur l'origine et le développement du rêve, nous croyons devoir auparavant examiner ce qui se passe dans le cerveau pendant la veille et pendant le sommeil, c'est-à-dire lorsque cet organe est en activité normale ou non.

Dans l'état de veille, le cerveau est le siège de phénomènes physico-chimiques résultant de l'action du sang sur les corps qui constituent la matière cérébrale. De nouveaux éléments anatomiques remplacent ceux dont la valeur vitale est épuisée; il se fait un double travail d'assimilation et de désassimilation, d'où résulte la nutrition de l'organe. A ce point de vue, il n'y a pas de différence entre le cerveau et les autres organes. Mais, en même temps, la pensée se manifeste; le cerveau en est le lieu ou le milieu, le *substratum;* il n'est pas analogue à une glande qui sécréterait la pensée, car les sécrétions diffèrent autant des phénomènes intellectuels que le mécanisme d'une horloge diffère de la notion du temps qu'elle mesure ou que la rougeur du visage, de l'émotion qui la provoque.

Le travail cérébral est continu et plus ou moins énergique, selon que l'activité de la pensée est elle-même plus ou moins grande. D'ailleurs, il n'est pas uniforme dans toutes les parties de l'organe, pas plus que l'intensité, le nombre et la diversité des sensations, la nature et la force de la pensée. En un mot, le cerveau est un organe composé, pour ainsi dire, dont tous les organes simples sont constamment en fonction, mais ne fonctionnent, à un instant donné, ni avec la même activité ni avec la même énergie. Par suite, le travail de reconstitution est plus ou moins intense selon les régions, et selon la circulation plus ou moins rapide du sang. Enfin, comme tous les organes, le cerveau exige un temps de repos et de réparation.

Que ne pouvons-nous connaître le mode d'irrigation sanguine du cerveau dans des circonstances diverses, pendant la veille et pendant le sommeil, tandis que nous sommes calmes ou sous le coup d'émotions diverses! Nous pourrions peut-être alors pré-

juger les fonctions respectives des régions cérébrales. Le docteur Mosso, de la Faculté de Turin, a fait quelques recherches sur ce sujet, à l'aide d'appareils de son invention. Sans vouloir entrer dans le détail, bornons-nous à dire que l'un des appareils est une sorte de balance dont la partie essentielle est une planche assez forte et assez grande pour qu'un homme puisse s'étendre dessus de toute sa longueur. La planche est mobile en son milieu comme un fléau de balance, et on parvient à lui donner une sensibilité telle que, l'horizontalité étant établie, un corps très léger placé à l'une ou l'autre extrémité la fait chavirer.

Une personne se couche sur la table, le dos contre la table, de manière que la circulation du sang se fasse librement. La table est alors rendue horizontale. Il suffit d'adresser la parole à la personne couchée pour qu'aussitôt, sans qu'elle ait parlé ni bougé, mais qu'elle ait eu seulement l'intention de répondre, la table s'incline du côté de la tête, indiquant ainsi que le sang afflue au cerveau. La personne vient-elle à s'endormir, la balance chavire, cette fois du côté des pieds, montrant que le sang s'éloigne de la tête. Si, pendant qu'elle est endormie, on ramène la balance à l'horizontalité, le plus léger bruit fait pencher la balance du côté de la tête, lors même que la personne ne s'éveille pas. Enfin, pendant le sommeil, sans qu'aucune cause extérieure intervienne, on voit parfois tout à coup la table s'incliner du côté de la tête par l'effet d'un rêve, puis revenir à la position horizontale lorsque le rêve est terminé.

Un appareil encore plus délicat et plus précis permet d'analyser le pouls dans toutes les parties du corps pendant la veille ou pendant le sommeil et dans toutes les conditions d'activité et de calme du corps et de l'esprit. Une plume mise en mouvement par les pulsations trace des zig-zags qui varient dans chaque cas et permettent de constater l'état moral ou physique de la personne soumise à l'expérience [1]. Citons un exemple curieux pour montrer jusqu'où peut aller cette ingénieuse et subtile analyse. On donne un journal ou un livre à lire à une personne, et pendant qu'elle lit, on recueille la graphique de

1. M. Marey, de l'Institut, a depuis longtemps construit un *sphygmographe* qui inscrit fidèlement les battements du pouls et révèle par là certaines affections du cœur, etc.

son pouls, puis, sans désemparer, on lui donne à traduire un passage d'un auteur ancien qu'elle est en état d'interpréter. Aussitôt une modification notable du tracé met en évidence l'effort intellectuel nécessité par la traduction.

De ces faits et d'autres analogues, on peut conclure que pendant le sommeil, le cerveau est dans son état d'anémie relative; ce que pourrait d'ailleurs faire prévoir :

1° — La décoloration de la face des personnes endormies; 2° — Le sommeil qui accompagne les digestions laborieuses pendant lesquelles le sang afflue vers les organes digestifs; 3° — enfin, par contre, les congestions cérébrales, conséquences de travaux intellectuels excessifs ou de préoccupations vives [1].

Ainsi, pendant le sommeil, tandis que le cerveau est en quelque sorte livré à lui-même, qu'il n'est stimulé par aucune cause externe, le sang l'a en partie évacué, mais son activité n'est pas suspendue, elle est seulement moindre qu'à l'état de veille. Le travail de la vie végétative surtout continue, avec ou sans accompagnement de phénomènes intellectuels. Ces derniers se réduisent aux rêves. On peut dire que la vie animale n'est jamais complètement suspendue.

Les choses durent ainsi jusqu'à ce que les éléments anatomiques soient revenus dans leur situation et à leur état normaux. Le sommeil se dissipe alors par degrés insensibles comme la nuit à l'approche du lever du soleil. Un sommeil de plus en plus léger succède au sommeil profond et forme la transition avec le réveil, comme le crépuscule fait suite à la nuit et prépare le jour. C'est surtout pendant ce sommeil crépusculaire que se produisent les rêves.

Dans ce passage de l'état d'anémie relative où il se trouve

1. Le docteur anglais Durham a fait l'expérience suivante : Ayant enlevé un fragment d'os du crâne à un chien, et mis un fragment de verre à la place, il a observé, par cette fenêtre improvisée, la circulation à la surface du cerveau. Il a vu au moment du sommeil, les vaisseaux se vider et par suite le cerveau pâlir et s'affaisser; et, au contraire, au moment du réveil, les vaisseaux se remplir, et le cerveau se gonfler et se colorer.

Le docteur Hammond, médecin de l'armée des États-Unis, a eu l'occasion rare de faire les mêmes observations sur un homme victime d'un accident de chemin de fer dont la presque totalité du cerveau était à nu.

Claude Bernard a constaté les mêmes faits dans le cas de l'anesthésie, ce sommeil artificiel.

Le docteur Mosso a eu plusieurs fois l'occasion de voir le cerveau à découvert sur des blessés ou des malades. Il est arrivé aux mêmes conclusions que les observateurs qui précèdent.

pendant le sommeil à son état normal au réveil, le cerveau n'est pas envahi instantanément en son entier; le sang gagne de proche en proche les points de plus en plus éloignés. Il s'avance plus ou moins rapidement, selon la direction et le diamètre des vaisseaux, selon l'état des diverses régions. L'activité cérébrale ne se rétablit donc pas simultanément dans tous les points, ou, si l'on veut, le cerveau ne s'éveille pas tout entier et d'un seul coup.

L'état favorable à la production des rêves dure donc du moment où les premières ondes sanguines arrivent, jusqu'au moment où le cerveau est envahi complètement, c'est le *flux*. Le *reflux* a lieu au contraire au moment qui précède le sommeil. C'est pendant le flux que les idées renaissent sans ordre et sans suite donnant lieu aux combinaisons bizarres, incohérentes, qui constituent le rêve en général. Ainsi qu'on voit les plantes, courbées sous l'ardeur des rayons solaires, laissant pendre leurs feuilles flétries, se ranimer dès qu'on baigne leurs racines, et reprendre leur port habituel et leur aspect ordinaire, de même le sang, envahissant successivement les divers points du cerveau, réveille sur son passage les pensées assoupies de la veille.

Le désordre dans les idées ou, si l'on préfère, l'absence de coordination et de direction dure jusqu'au moment où le flux est terminé; l'activité se trouve alors rétablie sur tous les points et l'esprit ressaisit les rênes de son gouvernement. Le phénomène des marées sanguines cérébrales peut se reproduire à plusieurs reprises sous l'action de causes extérieures insuffisantes pour déterminer le réveil, et sans que nous en ayons conscience. Ces causes peuvent éveiller les idées dans un ordre différent, par suite de légers changements dans le mode d'irrigation du cerveau ou dans la disposition du corps. On peut même provoquer l'apparition de certains rêves.

Quoi qu'il en soit, les rêves dus uniquement au réveil de l'activité cérébrale sont formés d'éléments empruntés à la vie réelle antérieure; nous ne pouvons rêver que de faits, d'idées ou de choses connues de nous et dont les combinaisons seules varient; il n'y a pas création par le cerveau mais seulement renaissance. En fait de sensations, il n'y a dans notre intelligence que ce que les sens y ont déposé. En aucun cas, le

sourd-muet ne saurait rêver de sons, ni l'aveugle, de couleurs.

Dans un travail récent sur le langage et la musique [1], M. Stricker, professeur à l'Université de Vienne, cite des faits qui sembleraient contredire au moins en partie ce qui précède. Il parle d'un jeune sourd-muet, encore peu habitué à la parole, mais déjà familier avec l'écriture, qui, interrogé sur ses rêves et invité à en décrire un, lui a raconté que son père et sa mère lui avaient parlé, et comme M. Stricker lui demandait de quelle manière ses parents lui avaient parlé, il répondit que c'était avec la bouche. Or, cet enfant né sourd ne pouvait avoir rêvé de paroles entendues.

Dans une autre circonstance, M. Stricker eut occasion d'interroger sur le même sujet un vieillard absolument sourd et dont la surdité remontait à une trentaine d'années. Cet homme avait aussi causé avec des personnes qu'il avait vues en rêve, mais il ne pouvait dire au juste de quelle manière il avait entendu.

De ces faits et de quelques autres, M. Stricker conclut, hâtivement ce nous semble, que les sourds de naissance ou les personnes qui ont depuis longtemps perdu l'usage de l'ouïe ont néanmoins ce qu'il appelle des « *représentations motrices de mots;* que leurs pensées verbales, après un enseignement convenable, se forment exactement et sont absolument de même nature que celles des individus dont l'ouïe est normale. »

Rappelons en quelques mots ce que M. Stricker entend par *représentations motrices de mots :* Si, dit-il, nous pensons à des paroles que nous avons prononcées, il nous semble que, malgré l'immobilité des organes de la voix, nous prononçons intérieurement ces paroles ; nous avons dans nos organes une sorte de sensation voilée. Si nous nous remémorons un chant, nous éprouvons la même impression, non seulement dans les organes de la voix mais aussi dans l'oreille, il nous semble entendre les paroles ou les sons rendus par les instruments [2].

1. *Du langage et de la musique*, 1 vol. in-12, de la *Bibliothèque contemporaine.*

2. Chacun a pu faire également cette observation qu'en lisant des yeux nos organes vocaux obéissent instinctivement aux impulsions cérébrales et qu'il nous arrive souvent de remuer machinalement les lèvres comme pour prononcer les mots que nous lisons. Ces organes sont pour ainsi dire tout prêts à obéir. Ils se tiennent sur le qui-vive, comme les glandes salivaires fonctionnent dès

Donc, au moment où nous nous apprêtons à parler, il s'établit un concert instinctif de mouvements des organes vocaux qui, de leur côté, s'apprêtent à traduire oralement la pensée. M. Stricker en conclut que « la région du cerveau affectée au langage est motrice, » puisque l'impulsion, si l'on peut parler ainsi, doit en partir pour aller aux muscles des organes vocaux. Il pense que les sourds-muets qui causent dans leurs rêves, et croient entendre leurs interlocuteurs, doivent rêver *en représentations motrices de mots.*

En vue de m'éclairer sur la question des rapports du rêve et des faits réels qu'il rappelle, chez le sourd-muet et même chez l'aveugle, j'ai procédé à une enquête, j'ai interrogé plusieurs instituteurs de sourds-muets.

Presque tous nos élèves sourds-muets, me dit M. Snyckers, directeur de l'institut de Liège, rêvent à haute voix, en paroles articulées parfaitement intelligibles, — ils sont instruits par la méthode orale, — toutefois, aucun d'entre eux, même parmi les plus avancés, ne se souvient d'avoir cru entendre en rêve ni parole ni son. Un de mes élèves aveugles [1], ajoute-t-il, bon musicien, et constamment préoccupé de son art, a rêvé fréquemment qu'il se trouvait dans une église, assis devant l'orgue, qu'il croyait distinguer. Mais si on l'interroge dans le but de savoir s'il voit le clavier, les touches, le buffet, en un mot, les diverses parties de l'instrument, il répond qu'il ne voit qu'un ensemble résultant de la description

que l'odeur des mets se fait sentir, surtout si nous avons faim; l'eau vient à la bouche, comme on dit familièrement. Il y a une association si intime entre la pensée et les organes de l'expression orale que cette dernière suit immédiatement la première et que certaines personnes pensent tout haut. Pourtant la pensée n'est pas toujours traduite fidèlement par le langage; car, si intimes que soient les rapports entre les deux manifestations, elles sont néanmoins indépendantes.

Lorsque nous rappelons à notre souvenir les conversations que nous avons eues avec diverses personnes, il nous semble entendre leurs voix et voir les personnes elles-mêmes. On dirait qu'à la mémoire du fait s'ajoute celle des nerfs acoustique et optique. Nous entendons mentalement des airs, des sons que nous avons entendus et qui nous reviennent à la mémoire. Il m'arrive fréquemment, lorsque j'ai entendu l'heure sonner à une pendule ou la sonnerie de l'omnibus, et que je ne suis pas certain du nombre des coups, de retrouver ce nombre en écoutant mentalement les sons que j'ai entendus en réalité. On peut se rendre compte de ces faits en observant que la vie psychique n'a pas seulement le cerveau pour instrument mais bien le système nerveux tout entier, que l'activité prépondérante de cet organe se répercute dans toutes les parties du système avec une énergie proportionnée à l'importance de ces parties.

(1) Le même établissement est affecté aux deux catégories d'infirmes.

qu'on lui en a faite, mais qu'il ne distingue aucune partie. Evidemment notre aveugle fait des efforts d'imagination et ne voit pas plus pendant son sommeil que pendant la veille.

On raconte que le célèbre aveugle-né Saunderson (1682-1739) donnait des leçons d'optique, qu'il expliquait la théorie de la vision, les effets des verres, les phénomènes de l'arc-en-ciel et d'autres relatifs à la vue et à l'œil. Or, de son propre aveu, il n'avait aucune idée des couleurs du prisme, de la verdure du feuillage et de la couleur en général, Il n'est pas impossible, en effet, d'apprécier par le toucher des directions et des distances, ce qui peut suffire à l'optique géométrique.

M. Magnat, directeur de l'école Pereire, à Paris, a été souvent témoin, en faisant ses tournées dans les dortoirs de son école, des émotions qu'éprouveut les sourds-muets pendant leur sommeil. Il en a entendu qui causaient amicalement, parlant, puis écoutant l'interlocuteur imaginaire et lui répondant. D'autres se disputaient avec des camarades, certains ont parfois crié au voleur et engageaient alors une lutte avec le voleur invisible.

De Gérando rapporte [1] qu'ayant interrogé les sourds-muets de l'*Institution nationale* dans le but de savoir si, dans leurs songes, ils se retraçaient les mots écrits comme cadre de leurs idées, la question les étonna et les embarrassa au premier moment, parce que leur attention ne s'était pas encore portée de ce côté. Après avoir beaucoup réfléchi, ils répondirent qu'ils ne se retraçaient dans leurs pensées solitaires ainsi que dans leurs songes que l'image des signes mimiques et nullement celle des mots écrits. De Gérando ajoute qu'instruits par la voie des signes méthodiques ces signes sont pour eux l'équivalent de la parole pour nous.

Dans une autre circonstance, un sourd-muet lui dit que si, dans ses songes, il croyait s'entretenir avec quelqu'un, il prêtait à chaque interlocuteur et il imitait en imagination les signes spéciaux que, dans la réalité, il employait avec chacun d'eux : avec son père, il s'imaginait voir et il exécutait la dactylologie ; avec son oncle, il le voyait écrire et écrivait lui-même soit avec le doigt en l'air, soit sur la table ; avec sa

1. De l'éducation des sourds-muets de naissance, tome 2, part. III, chap. IV, 389, chap. III, 368.

mère, il la voyait écrire avec la plume ou écrivait lui-même ; avec des étrangers, il les voyait faire des gestes qu'il répétait. Ainsi, dans le songe, il se jouait avec autant de langages divers qu'il en employait lorsqu'il était éveillé.

Une vingtaine] de sourds-muets appartenant aux classes les plus avancées de l'*Institution nationale*, à Paris, ont été interrogés par les soins de M. Goguillot, professeur à l'institution. la question : rêves-tu quelquefois? Un tiers environ ont épondu qu'ils ne se rappelaient pas avoir jamais rêvé, les autres se souvenaient d'avoir rêvé, mais avaient oublié l'objet de leurs rêves. Parmi ces derniers, un certain nombre étaient évidemment retenus par la crainte ou la méfiance; en insistant, on est parvenu à leur faire fournir quelques maigres explications. A la question, que vois-tu dans ton rêve ? l'un a repondu : j'ai rêvé que je voyais tomber de la neige beaucoup et longtemps ; un autre : qu'il travaillait à son établi où il travaille tous les jours ; il moulait une figure. Un troisième discutait avec des camarades, et, quoique élevé par la méthode orale, il avoue qu'il s'exprimait par signes, ce qui ne doit pas surprendre, attendu que malgré toutes les recommandations et une surveillance constante, les sourds-muets communiquent entre eux à l'aide des signes dès qu'ils ne se croient plus surveillés.

Deux d'entre eux seulement se sont souvenus d'avoir conversé, l'un avec sa mère, l'autre, avec un ami. Tous deux déclarent avoir parlé de vive voix et avoir lu les réponses sur les lèvres de leur interlocuteur. Ni l'un ni l'autre n'ont éprouvé aucune sensation du côté de l'oreille.

Certaines personnes devenues sourdes ont conservé la mémoire des sons longtemps après avoir été atteintes de surdité. Elles croyaient entendre les personnes avec lesquelles elles causaient dans leurs rêves, et grand et pénible était leur désappointement lorsqu'au réveil elles n'entendaient pas.

Tous ces faits prouvent suffisamment que les sourds-muets ne rêvent pas autrement que ceux qui possèdent tous leurs sens ; que, pour les uns comme pour les autres, les rêves sont le plus souvent des images plus ou moins infidèles des faits réels. C'est l'esprit qui rêve sans l'aide des sens ; de la sorte, il importe peu, au point de vue du rêve, que la personne jouisse ou

non de l'intégrité de tous ses sens. L'aveugle ou le sourd ne diffèrent pas ou diffèrent peu pendant le sommeil de celui qui entend et qui voit, puisque ni les oreilles, ni les yeux ne fonctionnent alors librement. Physiologiquement et psychologiquement, si l'on peut parler ainsi, ils se trouvent dans le même état.

Il ne nous semble en aucun cas nécessaire de recourir à la *reproduction motrice des mots* pour nous rendre compte de la manière dont les sourds de naissance croient entendre dans leurs rêves. Quant aux personnes devenues sourdes, elles peuvent rêver de sensations auditives bien des années après avoir été frappées de surdité, comme celles qui sont devenues aveugles peuvent rêver pendant longtemps de sensations visuelles, comme celles enfin qui jouissent de tous leurs sens rêvent de paroles et d'airs musicaux qu'elles ont entendus, de personnes et de paysages qu'elles ont vus il y a bien des années. En effet, il ne s'agit pas ici de sensations réelles mais de la mémoire, du souvenir de sensations éprouvées. Il est probable que cette mémoire des sens s'affaiblit de plus en plus lorsqu'elle n'a plus occasion de s'exercer, par suite de la mort des organes. Il est possible aussi que la vivacité des souvenirs ou des impressions apparentes pendant le rêve s'en ressente. Une personne frappée de surdité diffère de moins en moins du sourd de naissance à mesure que la durée de sa surdité augmente, sans toutefois lui ressembler jamais complètement.

Concluons que le cerveau travaillant sur son propre fonds, sans excitation, se remémore, pendant le rêve, les pensées qui se sont manifestées pendant l'état de veille et que, à part quelques idées éveillées par voie d'association, il n'est rien dans le rêve qui n'ait été d'abord dans la réalité.

FÉLIX HÉMENT.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

INSTITUT PROVINCIAL DE SOURDS-MUETS DU BRABANT

(*Suite.*)

XI

CHEFS D'ATELIERS

« Pour être admis dans le corps professoral de l'enseignement professionnel, les candidats doivent subir un examen devant un jury spécial désigné par la commission. »

La place de professeur d'horticulture et de jardinage sera, sous peu, mise au concours.

M. Puttaert dirige l'atelier des tailleurs depuis janvier 1886.

M. Nauts est chef de l'atelier des cordonniers depuis mars 1884.

XII

SURVEILLANTS

« Les surveillants jouissent d'un traitement minimum de 300 francs et maximum de 1,000 francs.

« Ils sont choisis parmi les instituteurs diplômés de l'État, sauf dispense accordée par la députation permanente sur la proposition de la commission, le directeur entendu, et sont considérés comme aspirants professeurs.

« Ils assistent, chaque jour, à deux heures de leçons; après six mois d'apprentissage, ils donnent, chaque semaine, deux heures de leçons. »

Les surveillants actuellement en fonctions sont MM. Guiot, Géna, diplômé de l'école normale de Verviers, et Aernoudt, de la section normale de Bruges.

« Les peines à infliger au personnel pour infractions aux règlements ou tous autres motifs sont les suivantes : 1° avertissement; 2° réprimande; 3° retenue sur le traitement ou salaire; 4° suspension sans traitement ou salaire et 5° révocation. »

XIII

CONDITIONS D'ADMISSION DES ÉLÈVES

L'âge d'admission est fixé, de préférence, entre huit et dix ans.

Les exceptions à cette règle sont soumises à la commission administrative qui statue, le directeur entendu; néanmoins, tout enfant ayant dépassé sa quatorzième année n'est admis que s'il peut suivre, à son entrée, les cours correspondants à son âge.

Nul enfant ne peut être conservé à l'institut après dix-huit ans.

Le prix de la pension est fixé à 600 francs par an, y compris le trousseau et son entretien ou renouvellement. Cette somme est payable par trimestre et par anticipation. Tout trimestre commencé est intégralement dû.

Les demandes d'admission sont accompagnées de l'acte de naissance de l'enfant et d'un certificat médical constatant qu'il a été vacciné, que l'éruption vaccinatoire a eu son entier développement, que l'état de santé de l'enfant et son aptitude intellectuelle lui permettent de recevoir l'enseignement spécial.

Afin d'élucider les questions scientifiques et médicales qui se rattachent aux phénomènes de la surdi-mutité, M. le docteur Charbonnier procède, à l'arrivée de chaque enfant à l'institution, à une enquête portant sur les questions suivantes dont l'importance saute aux yeux :

a) Le père et la mère de l'enfant (ou l'un des deux) sont-ils sourds-muets, ou sont-ils atteints d'une autre infirmité (et laquelle)?

b) Le père et la mère sont-ils parents, et à quel degré?

c) Quel était l'âge du père et quel était l'âge de la mère à la naissance de l'enfant?

d) Combien de frères et de sœurs l'enfant a-t-il eus et a-t-il encore, et combien de sourds-muets, d'infirmes ou de maladifs figurent dans ce nombre?

e) Y a-t-il des sourds-muets ou des sourds parmi les ancêtres ou les autres parents de l'enfant, et lesquels?

f) Y a-t-il des sourds-muets dans la localité où l'enfant est né ou à proximité?

g) L'enfant est-il tout à fait sourd, ou sait-il entendre quelque peu, et dans quelle mesure?

h) L'enfant est-il né sourd?

i) L'est-il devenu?

i) Dans le premier cas :

Quels faits particuliers se sont passés avant, pendant et après la naissance de l'enfant?

Dans le second cas :

1° A quel âge l'enfant est-il devenu sourd?

2° Quelles maladies l'enfant a-t-il eues depuis sa naissance jusqu'à l'époque où il est devenu sourd, et à quelles circonstances particulières a-t-il été exposé dans cet intervalle?

k) Par suite de quelle cause l'enfant a-t-il perdu l'ouïe?

* * *

l) L'enfant a-t-il su parler avant d'être sourd, combien de temps, dans quelle mesure; — a-t-il parlé encore après la surdité; — savait-il encore parler lorsqu'il est entré à l'institut?

m) Quels essais a-t-on faits pour guérir la maladie, et avec quel succès?

n) L'enfant a-t-il, indépendamment de la surdité, d'autres infirmités, maladies ou indispositions? — lesquelles? — dans quelle mesure sont-elles en rapport avec la surdité?

o) Quand ces infirmités, etc., ont-elles surgi?

XIV

POPULATION

La plupart des écoles de sourds-muets progressent d'une façon lente et mesurée. Il en fut autrement de l'institut de Berchem-Sainte-Agathe. La confiance des communes et des parents dans l'autorité provinciale se manifesta dès l'ouverture des cours. Neuf élèves furent admis le 1er octobre 1883; deux d'entre eux n'avaient fréquenté aucune institution, bien qu'ils eussent alors plus de douze ans. A la fin du premier trimestre, l'établissement abritait trente-trois pensionnaires; il possède actuellement soixante-six élèves en état de recevoir l'instruction. En réalité, depuis sa fondation, l'institut a reçu quatre-vingt-quatre enfants. Mais dix-huit d'entre eux n'ont pu continuer leurs études. Voici les causes de ces déchets : sept élèves atteints d'idiotisme n'ont été admis que provisoirement; cinq ont été renvoyés au foyer paternel pour cause d'épilepsie, de cécité, de mauvaise conduite persistante ou d'habitudes vicieuses contractées avant leur entrée à l'institut; quatre ont été retirés par leurs parents; un élève est mort de la petite vérole contractée pendant les vacances de Noël 1883; un muet a été jugé inapte à recevoir l'instruction par la méthode orale, la seule employée : il lui manqnait l'os palatal et et les os nasaux.

XV

TROUSSEAU DES ÉLÈVES

Tous les enfants, riches ou pauvres, portent le même costume. Pour les promenades, ils sont vêtus d'un uniforme en drap bleu-foncé (pantalon, gilet, veston et pardessus) avec boutons dorés aux armes du Brabant; ils sont coiffés d'une jolie casquette de même drap à visière et cordon doré. Durant l'hiver, ils ont, en outre, un caleçon, une camisole et des gants de laine. Le costume de travail comprend : un pantalon, un gilet et un veston de drap. Les jeunes gens portent des cols rabattus et des cravates bleues ou des nœuds La Vallière. Pendant le dessin et le modelage, les élèves revêtent une blouse grise pour préserver l'habillement de toute souillure. Le reste du trousseau diffère peu de celui des autres pensionnats. Le tout se monte en moyenne à 120 francs par tête.

XVI

NOURRITURE

Le régime alimentaire est approprié à la constitution des enfants et des jeunes gens. La grande variété de légumes et de viandes est l'objet de tous les soins de l'économe et la principale raison de l'excellente santé des élèves qui, les premiers, chose peu commune chez les sourds-muets, sont on ne peut plus satisfaits du régime.

Les élèves font quatre repas par jour :

Le matin, à sept heures et demie, café au lait, pain, beurre.

A midi, potage, pommes de terre, légumes, viande, pain et bière.

A quatre heures, café au lait, pain beurré.

A sept heures et demie, légumes préparés en ragoût, pain beurré et bière.

La moyenne de la dépense journalière est de 75 centimes par tête.

Le réfectoire, qui a 16 mètres de long sur 9 mètres et demi de large, est meublé des tables et des bancs ayant appartenu aux Filles-du-Bon-Pasteur. Les tables sont recouvertes de nappes de toile grise. La vaisselle est en tôle émaillée et en porcelaine ou faïence. Les élèves ont des serviettes le dimanche. Ils sont groupés par classe afin qu'il puissent converser autant que possible par la parole. A part les jeunes, qui sont aidés par les domestiques, ils se servent eux-mêmes comme les adultes; les plats sont remis à l'amphitryon de semaine, lequel est chargé de les faire circuler et de veiller à ce que les règles de la bienséance soient rigoureusement observées.

Tous les repas sont présidés par le sous-directeur, toujours assisté du même surveillant.

XVII

COUCHER

Chaque dortoir est complètement séparé des autres appartements; il cube environ 1.200 mètres. Il contient 34 lits de fer, placés autour de la salle, la tête tournée vers le mur; à chaque bout se trouvent la chambrette du surveillant et celle d'un domestique. Chaque pensionnaire dispose d'un porte-manteau et d'un casier dans lequel il serre les menus objets qu'il possède.

La literie est composée comme suit : 1° lit de fer avec ressort recouvert de forte toile; 2° un matelas et un traversin, en laine de première qualité; 3° deux couvertures de laine, une couverture de coton et une courte-pointe; 4° quatre draps de lit de coton écru.

Le linge propre et les vêtements des enfants sont conservés dans une série d'armoires à compartiments, appliquées contre les murs du corridor du premier étage.

Le lever a lieu à six heures et demie. Il est retardé d'une heure les jours de congé.

Le coucher est fixé à huit heures et demie en hiver et à neuf heures en été.

Les élèves de douze ans et au-dessus arrangent eux-mêmes leur lit le soir — le paquetage des couvertures se faisant le matin — nettoient leurs chaussures après le souper et brossent leurs vêtements dans le cabinet de toilette.

Les ablutions journalières ont lieu dans les lavoirs installés dans une pièce attenante au dortoir. Le samedi, après-midi, les élèves prennent tous un bain complet.

Les malles, le linge sale et les chaussures de rechange sont placés dans une salle spéciale.

En un mot, rien n'est négligé pour sauvegarder la moralité des pensionnaires et répondre aux plus strictes observances des lois de l'hygiène; aussi l'aération et le confort des literies, comme les installations, ont toujours été regardés par les spécialistes et les visiteurs comme un spécimen de ce genre.

Tout le service de l'institut est fait par un cuisinier et quatre domestiques.

XVIII

ÉDUCATION GÉNÉRALE

L'éducation des élèves est l'objet de la constante sollicitude du personnel administratif et enseignant. Chaque membre s'attache à leur faire connaître, aimer et pratiquer les devoirs moraux, et veille à ce qu'ils s'habituent à observer, en toute circonstance, les règles du savoir-vivre.

Une liberté complète est assurée à chaque pensionnaire, en ce qui concerne les devoirs du culte auquel il appartient. Le directeur se conforme en cette matière au vœu des pères de famille ou des tuteurs. Tous les cours de religion sont donnés à l'établissement par le curé et le vicaire de la paroisse. L'institut ne compte à présent que deux protestants, dont l'un est instruit par son père sourd-muet, et dont l'autre n'est pas encore en état de recevoir l'instruction religieuse.

Tous les membres du personnel enseignant et administratif contribuent au maintien de la discipline dans leur sphère d'action.

Les moyens disciplinaires sont : les réprimandes particulières ou publiques, les retenues après la classe, la privation des sorties et des récréations, l'exclusion temporaire, l'exclusion définitive.

En un mot, le but que l'on poursuit, c'est de former des hommes d'un caractère ferme et sérieux « afin qu'ils ne succombent pas, à leur retour dans la vie, dit Giulio Tarra de Milan, à la première tentation et ne perdent ainsi les fruits laborieusement obtenus de leur éducation ».

XIX

ÉDUCATION PHYSIQUE

Au physique, l'objectif est une bonne santé; les auxiliaires sont

l'hygiène et la gymnastique. Aussi le programme fait-il une large place aux exercices d'ordre, de propreté et du corps. Les récréations sont consacrées à des exercices de gymnastique et à des jeux musculaires de nature à reposer l'esprit et à fortifier la santé. Les leçons spéciales de gymnastique sont données le matin, de sept heures à sept heures et demie, et l'après-midi, de trois heures et demie à quatre heures. Les promenades ont lieu le dimanche. Elles sont dirigées par les surveillants qui s'efforcent de varier les itinéraires afin que les élèves ne puissent s'appliquer cette exclamation rapportée par Dupanloup : « Que c'est ennuyeux de s'amuser comme cela ! »

XX

ÉDUCATION INTELLECTUELLE

Au point de vue intellectuel, il s'agit de pourvoir les sourds-muets de connaissances utiles et pratiques, afin qu'ils soient capables de gérer leurs affaires et de tirer profit de leurs lectures. C'est donc à l'étude de la langue maternelle qui prime, par son importance éducative, toutes les autres branches de l'enseignement, qu'on s'attache tout particulièrement.

D'après le règlement général, les cours sont donnés en français et en flamand. Jusqu'à présent, il n'a pas été possible de faire usage des deux langues nationales par la raison qu'à leur arrivée à l'institut, la plupart des élèves avaient déjà commencé leurs études en français et que six parents seulement ont demandé, pour leurs enfants, la connaissance du flamand. Sous ce rapport, le règlement n'entrera en vigueur que le jour où l'institution comptera un groupe plus nombreux et homogène d'élèves pour lesquels on réclamera l'enseignement en langue flamande. La commission se propose, dit M. Sluys, dans son remarquable rapport de 1885, d'établir, dès l'année prochaine, un cours de langue flamande, afin de savoir si les sourds-muets peuvent arriver, en général, à connaître deux langues.

« L'obligation de donner l'enseignement en français et en flamand constitue, dit M. Charbonnier, dans son excellent rapport de 1884, sur la situation morale et intellectuelle de l'établissement, une grosse difficulté toute spéciale à l'institut du Brabant.

« La question à résoudre se présente sous plusieurs faces. Les deux langues seront-elles enseignées simultanément aux sourds-muets ou bien organiserait-on une section flamande et une section française? Un enseignement de deux langues est-il donné quelque part aux sourds-muets? Non. Est-il possible? Peut-être. Cependant, il est à craindre que ce soit au détriment de chacune des langues. Le sourd-muet n'est apte à posséder et à articuler qu'un nombre restreint de mots; on peut croire que ce nombre diminuera encore si on force l'enfant à connaître et à prononcer des mots d'une autre langue ».

Dans l'intérêt des sourds-muets et eu égard à la méthode suivie, il convient d'organiser deux sections distinctes, sauf à enseigner, dans une section de perfectionnement, une autre langue aux sourds-muets instruits jouissant d'aptitudes spéciales pour cette étude supplémentaire.

Il serait intéressant de connaître, sur ce point, l'avis des professeurs belges et étrangers.

Le programme est subdivisé en quatre degrés, chacun de deux années au moins, et formant un tout complet en rapport avec l'état physiologique de la majorité des élèves. Interprété dans son esprit, il ne dépassera jamais la capacité intellectuelle des sourds-muets et ne surmènera jamais leur intelligence. Les premières années d'études sont consacrées à l'émission des sons et à la provocation de la voix naturelle, à la lecture sur les lèvres, à l'écriture, l'orthographe, aux éléments du calcul, au dessin et aux exercices de gymnastique. La seconde période comprend les mêmes matières plus développées, l'histoire nationale, la géographie, le système métrique, les formes géométriques, les sciences naturelles, l'économie domestique et le dessin.

L'étude *des formes géométriques, de l'histoire et de l'écriture*, présente un réel intérêt.

Formes géométriques. — « Ces notions, dit M. Sluys, se réduisent à des exercices de perception sensible, par lesquels nos élèves se rendent compte des formes, des dimensions, des directions, et apprennent pratiquement à mesurer des longueurs, des surfaces et des volumes ».

Les enfants figurent les différentes espèces de lignes — verticale, horizontale, oblique, courbe, brisée, mixte, parallèle — et les angles — droit, aigu, obtus — en se servant de moyens matériels; ils représentent les surfaces à l'aide de papier; ils confectionnent avec des bâtonnets, du carton ou de la terre glaise les principaux solides.

Histoire. — De même que l'on ouvre le cours de géographie par l'examen intuitif de l'institution et de la localité habitée par les élèves, de même on commence avantageusement celui de l'histoire par une notice simple sur la création et l'administration de l'école, sur les établissements similaires, etc. Si l'histoire bien enseignée est par excellence l'école du patriotisme, elle doit aussi faire connaître, chérir, admirer et imiter les hommes de cœur, les philanthropes, ayant travaillé à l'amélioration du sort du sourd-muet et ceux qui s'efforcent de le rendre à la vie intellectuelle et morale.

Cette introduction, d'un très grand intérêt, plaît aux élèves, avive en eux l'amour de l'école et la reconnaissance pour des bienfaiteurs presque toujours ignorés.

Le système regressif est substitué au chronologique : on remonte l'histoire en prenant pour point de départ les faits contemporains. Cette manière de procéder est surtout avantageuse pour les sourds-muets qui ne peuvent étudier un cours complet et dont l'instruction à peine ébauchée ne permettra guère la lecture des journaux, des ouvrages du jour, ni la conversation. Les faits contemporains connus, on reprend le procédé chronologique ou l'étude des périodes antérieures, en s'aidant — à l'instar des cartes, des vues de monuments et de photographies pour l'enseignement géographique — de tableaux représentant les principaux événements historiques et les personnages marquants avec les costumes de leur temps.

Écriture. — La commission a adopté l'écriture dite belge. « C'est de

tous les styles usuels, dit M. Sluys, le plus hygiénique, le plus pratique, et les procédés de la méthode sont conformes aux principes pédagogiques ». Cette méthode, due à M. F. Dierckx, chef de division au département de la guerre, est enseignée dans un grand nombre d'écoles normales et primaires et se recommande par ses excellents résultats. C'est une petite cursive arrondie, uniforme, propre, très liée et rapide, avantages qu'elle doit à la position de la main et à la tenue de la plume.

Voici les principes fondamentaux de cette méthode vivement recommandée par les pédagogues et les médecins :

1° Position aisée, tronc vertical, bras écartés de la poitrine, aucune entrave au jeu des côtes ;

2° Tête légèrement inclinée en avant, le jeu des mains entièrement libre.

Tout cela est simple, rationnel et parfaitement conforme aux règles de l'hygiène.

Classes. — Les quatre classes, entourées d'un lambris gris, donnent sur un large corridor de 24 mètres de long, et sont éclairées chacune par quatre fenêtres voûtées de 3 mètres de hauteur. Ces salles mesurent 9 mètres 45 de long sur 8 mètres 70 de large, et 5 mètres de haut. Il n'en existe de semblables dans aucun établissement de sourds-muets.

Les murs des classes inférieure et moyenne sont garnis d'estampes ou de dessins d'objets usuels. Un musée d'objets *in natura* ou en carton-pierre permet de donner aux élèves des notions exactes et de leur expliquer convenablement les noms qu'ils prononcent, lisent ou écrivent. Il est complété au fur et à mesure des besoins.

La classe inférieure compte trente élèves de cinq à dix-huit ans et comprend deux sections : la première année d'étude et la seconde A.

La division moyenne est formée de dix-huit élèves de neuf à seize ans et a également deux sections : la seconde B et la troisième année d'étude.

Les murailles de la classe supérieure sont ornées d'estampes représentant les arts et métiers, de cartes géographiques et de formes géométriques. Elle renferme une collection de poids et mesures et une exposition permanente des cahiers des élèves.

Des tableaux peints en noir sur le lambris permettraient aux élèves de tracer à la craie des cartes, des formes géométriques, ou de s'exercer avantageusement au calcul.

Les dix-huit élèves de la classe supérieure sont groupés en deux divisions : la quatrième année, qui compte cinq élèves de onze à quinze ans, et la cinquième, composée de treize élèves de douze à dix-neuf ans.

Chaque élève a son pupitre isolé. Le mobilier a été prêté gracieusement par la ville de Bruxelles et n'est que provisoire. Pendant les leçons d'articulation, les petits élèves sont assis sur des bancs. Les tableaux mobiles sont fixés sur trois pieds terminés par des roulettes, ce qui aide à leur déplacement.

Salle de dessin et de modelage. — Cette classe est une des plus belles de l'institut. Elle mesure 25 mètres 60 de long sur 8 mètres 70 de large, et 5 mètres de haut.

Les élèves dessinent debout, sur des planchettes noires placées sur de grandes tables à bascule ou sur des feuilles de papier gris pâle posées sur

des pupitres immobiles. Les modèles sont accrochés à des lattes fixées au mobilier. Les murs sont ornés de modèles ou de dessins exécutés par les élèves.

Une partie de la salle est spécialement affectée au modelage, une des branches les plus importantes pour les sourds-muets.

Les cours de dessin sont donnés tous les jours, de onze heures à midi, par le maître spécial et, aux divisions inférieures, par les professeurs.

La méthode suivie est simple et pratique ; depuis plusieurs années, elle donne des résultats remarquables à l'Académie de Molenbeck-Saint-Jean, sous l'habile direction de M. Stroobant. Proscrivant tout procédé artificiel, elle exerce l'œil et la main ; et, par le choix et la variété des modèles, elle contribue à l'éducation du sentiment esthétique. Elle conduit promptement et sûrement à la connaissance complète du dessin, au modelage et à diverses spécialités.

Le programme comprend l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, les cours théoriques, les cours professionnels et le cours de modelage, divisé en deux degrés. Impossible d'entrer ici dans tous les détails de ce plan élaboré par M. Stroobant et mis à la portée de toutes les intelligences. Bornons-nous à transcrire le programme des cours professionnels dont l'utilité n'échappera à personne. « Après avoir suivi le cours moyen de dessin, les élèves pourront exécuter des dessins devant servir aux menuisiers, ébénistes, dessinateurs pour les bronzes, les dessinateurs lithographes, les graveurs sur métaux, sur pierre, etc., les ciseleurs, orfèvres et joailliers, les peintres sur faïence, les peintres de vitraux, les sculpteurs sur pierre et les sculpteurs sur bois, le modelage en terre et en cire.

« Les élèves désignés à cet effet pourront exécuter la reproduction de plans de jardins, balustrades rustiques et dessins d'instruments de jardinage. »

Leçons et études. — Les leçons commencent le matin à huit heures et durent jusqu'à dix heures et demie, avec une récréation, de neuf heures vingt minutes à neuf heures et demie ; l'après-midi, elles reprennent à une heure et un quart et vont jusqu'à trois heures et demie, avec un repos, de deux heures vingt minutes à deux heures et demie.

Les études ont lieu le dimanche de onze heures à midi ; les autres jours, de sept heures à sept heures et demie du matin, et l'après-midi, de trois heures et demie à quatre heures.

XXI

BIBLIOTHÈQUES

Une bibliothèque, composée d'ouvrages illustrés à l'usage de l'enfance, permet aux élèves des classes supérieures d'étendre, par la lecture, le cercle de leurs connaissances et les occuper utilement pendant leurs temps libres.

La bibliothèque du personnel enseignant compte à présent 92 volumes dont : 1° 82 ouvrages spéciaux — 43 sont en français, 38 en flamand et 1 en allemand — et 2° 10 ouvrages scientifiques, tous publiés en français.

Une somme de 150 francs est portée annuellement au budget pour achat de livres et abonnements aux journaux.

(*A suivre.*) E. GRÉGOIRE.

NOTICE HISTORIQUE SUR L'INSTITUT ROYAL

DES SOURDS-MUETS DE MILAN

L'Institut royal des sourds-muets de Milan devrait correspondre — sauf la proportion — à l'Institution nationale de Paris ou à celle de Bordeaux. En Italie, presque toutes les écoles de sourds-muets portent le titre d'*Institut royal* (*Regio istituto*). En voici le pourquoi historique. Il fut un temps, on le sait, où l'Italie était politiquement divisée en plusieurs états. Chacun de ces états avait son institut qu'il subventionnait. Quand l'unité italienne fut fondée, on leur conserva *ad honorem* ce titre de *Royal* (Regio). Le gouvernement leur donne bien quelques subsides, mais si peu... que ce sont les provinces et la bienfaisance publique qui en supportent les frais.

Celui de Milan seul est vraiment *Institut royal* ou, pour parler plus exactement, *national*; car il est complètement à la charge de l'État, et reçoit des sourds-muets de toute l'Italie; tandis que les autres écoles sont provinciales ou privées.

Il est inutile de présenter aux lecteurs de la *Revue internationale* un croquis de cet Institut. Un palais privé fut adopté provisoirement. En Italie, comme ailleurs, le provisoire devient souvent éternel. Aujourd'hui, tout le rez-de-chaussée du vieux palais est inhabitable; le reste est insuffisant, mal adapté, malpropre : ce qui — il faut le dire — ne fait pas grand honneur au gouvernement italien.

Mais revenons à l'histoire.

C'était en 1806, ou vers la fin de 1805; un Français, Antoine Eyraud, vint s'établir à Milan et y fonda une école pour les enfants sourds-muets. Le prince Eugène de Beauharnais tenait les rênes du gouvernement dans ce qu'on appelait alors le *royaume d'Italie.* Le prince subventionna l'école, avec les deniers de l'État. Antoine Eyraud jouissait de la faveur et de l'admiration publiques. On l'honora du titre de fondateur de l'établissement des sourds-muets et de bienfaiteur de l'humanité.

La Lombardie étant tombée au pouvoir de l'Autriche, l'empereur François Ier visita un jour l'institution des sourds-muets et se retira enchanté de ce qu'il avait vu. Mais l'instituteur était protestant, et l'empereur catholique. Eyraud disparut de Milan. Qui sait ce qu'il est devenu ?

L'école fut alors confiée à l'abbé Joseph Bagutti. Cependant, on envoyait l'abbé Bonis à Gênes, auprès du père O. Assaroti, pour y apprendre l'art d'instruire les sourds-muets. En quelques mois, l'abbé Bonis apprenait cet art, assumait la responsabilité de diriger l'école, et donnait sa démission. A son tour, l'abbé Bagutti vint à Gênes et depuis il se voua tout entier à

l'instruction des sourds-muets. L'abbé Bagutti faisait ce qu'il pouvait et il fit vraiment beaucoup; car, en 1828, il attira l'attention du public — ce public toujours distrait — et du gouvernement — ce grand sourd — sur les pauvres sourds-muets, par son intéressante publication : *Sur l'état physique, intellectuel et moral des sourds-muets, sur leur instruction et sur leurs droits légaux*, etc.; il décida même le gouvernement autrichien, ou pour mieux dire, l'empereur, à signer l'arrêté ou le décret du 3 décembre 1829 et à confirmer le *règlement organique de l'Institut royal impérial* des sourds-muets de Milan (1830), dont le premier article disait : « En vertu de la vénérée résolution de S. M. I. R. A. datée du 10 août 1818, et communiquée au gouvernement de Lombardie par dépêche aulique du 31 octobre suivant, n°s 2147-642, l'*Institut des sourds-muets est maintenu à Milan et le nombre des sourds-muets porté à* 60 (40 *garçons et* 20 *filles*) *dont* 24 (16 *garçons et* 8 *filles*) *entièrement aux frais de l'État.* »

L'Institut était pour la Lombardie et la Vénétie.

A l'abbé Bagutti succédait, en 1837, l'abbé Jos. Villa qui mourut en 1846. L'abbé Jean-Baptiste Costardi vint ensuite, qui donna à l'établissement — écrivait le père Pendola — une nouvelle impulsion pour la vie intellectuelle et morale, et ne faillit jamais à sa mission. Hélas! Renversé par un croc-en-jambe, l'abbé Costardi fut mis à la retraite sans pension et cet homme de bien, ce savant qui avait tant fait et tant écrit pour les sourds-muets, en mourut bientôt après de chagrin et de misère. Après qu'il eût quitté l'Institut, on lui défendit même de saluer ses élèves. On le traita comme un criminel.

M. l'abbé Elisée Ghislandi, qui était aumônier quand l'abbé Costardi était directeur, succéda à ce dernier provisoirement; mais, en 1863, cela va sans dire, il était effectivement directeur de l'Institut.

En 1860, un décret royal du 14 novembre créa un conseil de direction (*consilio direttivo*) chargé de proposer les réformes nécessaires aux progrès de l'établissement, *selon les exigences des nouveaux temps*. Le conseil se borna à présenter un bien modeste *statut organique*, en grande partie calqué sur le susdit *règlement* de 1830. C'est pourquoi il a vieilli si vite et attend toujours une sérieuse réforme en rapport avec les exigences des temps et les progrès de la pédagogie moderne. Le statut organique a été approuvé le 3 décembre 1863.

Certes, on doit à ce statut des améliorations et des modifications — point de réformes essentielles. — Ainsi, il créait un conseil de direction composé de personnes doctes et prudentes, ayant mission de surveiller l'administration de l'école et aussi un peu l'éducation et l'instruction des élèves. Ce conseil doit être le trait d'union entre le gouvernement et l'établissement.

Il créait une *École normale* qui devrait former des instituteurs habiles chargés de porter l'instruction à ces infortunés dans toute la péninsule.

Le cours d'instruction qui, auparavant, ne durait que six ans, était porté à huit années, divisées en quatre classes de deux années chacune. Un professeur était attaché à chaque classe.

On améliorait, en apparence du moins, la situation des professeurs, et, en réalité, celle du directeur et de l'aumônier.

Le directeur, déchargé de tout enseignement aux sourds-muets, devenait le maître des maîtres, car c'est à lui, aumônier jadis, qu'on livrait

l'instruction des instituteurs de sourds-muets dans l'école normale[1]. L'aumônier restait son aide de camp, peut-être même, qui sait? son successeur prédestiné. Il dit la messe tous les jours, donne l'instruction religieuse aux élèves, et les surveille au réfectoire. Il enseigne aussi, dans l'École normale, la manière d'apprendre la religion aux sourds-muets.

Le directeur (ancien aumônier) devait, tout seul, rédiger le programme d'enseignement qui, depuis, fut approuvé par le conseil de direction composé, ainsi que je l'ai dit, de personnes savantes et sages, de gentilshommes, de médecins, d'avocats, d'ingénieurs, et du proviseur (*proveditore.*)

L'Institut, il faut le dire, dépend du ministère de l'Instruction publique ; ce qui n'empêche pas cette organisation étrange qui interdit au vrai corps enseignant toute ingérence dans les questions d'enseignement et qui enlève par suite à l'instruction son importance suprême, c'est-à-dire sa vitalité.

De l'Institut qui, jadis, fut un externat, on a fait un internat destiné exclusivement aux élèves appartenant à des familles aisées. Mais l'Administration donne 8 bourses de 5 à 600 francs chacune pour des sourds-muets pauvres qui pourraient être reçus dans d'autres instituts provinciaux.

(*A suivre.*) X. Y.

A member of the society for training teachers of the Deaf, and for the diffusion of the Pure Oral system in the united kingdom.

NÉCROLOGIE

On nous annonce la mort de M. l'abbé *Louis Boselli*, directeur de l'Institution des sourds-muets de Gênes. Il est mort, le mois dernier, à l'âge de 84 ans. Il débuta dans la carrière de l'enseignement, en qualité d'aide de camp du célèbre fondateur de l'Institution de Gênes, le père Assarotti. C'était en 1823. L'abbé Boselli succéda à son maître en 1829.

On se rappelle la visite qu'il fit en 1874 aux écoles de Milan, afin de constater *de visu et auditu* les résultats donnés par l'enseignement oral. Nous croyons savoir qu'il quitta Milan converti, et convaincu de la possibilité et de la supériorité de la méthode orale que — faute de moyens — disait-il, il n'appliqua jamais dans son institution. Il est mort fidèle aux signes. Nous saluons avec un profond respect ce vétéran de notre enseignement dont la longue vie fut si bien remplie.

On nous assure que son successeur, sera l'abbé Anfossi de Turin; — un partisan convaincu de la méthode orale pure.

Nous espérons que le gouvernement italien et la municipalité de Gênes,

1. Une leçon y est donnée deux fois la semaine pendant environ six mois de l'année.

fourniront au successeur du vénérable abbé Boselli les moyens qui firent défaut à ce dernier.

Les méthodes à bon marché ont fait leur temps, elles ne sont dignes ni de l'humanité, ni de la science, ces deux grandes causes que servent les instituteurs de sourds-muets.

INFORMATIONS

On nous écrit de Munich :

L'Association des sourds-muets de Munich a célébré cette année la fête de l'Arbre de Noël avec une grande solennité. La vaste salle de l'Association était remplie d'un public choisi. Pour commencer cette belle fête, un prologue en vers, dû à M. Heltmann, professeur de sourds-muets, a été dit avec beaucoup d'intelligence et un sentiment exquis par Mlle Anna Hinkert.

Ensuite, une comédie composée par un sourd-muet a été interprétée par des sourds-muets, membre de la Société.

La fête de l'Arbre de Noël dans une famille allemande, tel est le sujet de cette pièce. Toutes les péripéties sérieuses ou comiques amenées par les préparatifs de la solennité, se déroulent devant le spectateur.

Les auteurs ont conquis tous les suffrages.

Après quelques intermèdes de déclamation, on a commencé la loterie de l'Arbre de Noël. Les invités se pressaient en foule autour de « la roue de la Fortune » ; moins en vue d'obtenir des lots désirés que pour contribuer à aider les organisateurs à couvrir les frais assez notables de la fête.

Enfin, on a ouvert le bal auxquel les sourds-muets ont pris part avec beaucoup d'entrain.

Ce n'était que très avant dans la nuit que cette belle fête s'est terminée.

La société ne compte pas un très grand nombre de membres, étant très méticuleuse dans le choix des adhérents à admettre.

Elle se compose, pour ainsi dire, de l'élite des sourds-muets particuliers, habitant Munich.

Son but est le relèvement de la condition sociale des sourds-muets et l'assistance de ses frères d'infortune nécessiteux.

Les fêtes et concerts ne sont qu'accessoires.

Si nous considérons que la plupart des membres de l'Association, et surtout des membres dirigeants, ont reçu leur éducation à l'Institut royal central des sourds-muets, à Munich, nous ne pouvons, devant cette vaillante phalange d'anciens élèves, que décerner à cet établissement nos plus grands éloges.

*
* *

LES INSTITUTEURS FRANCAIS JUGÉS PAR UN ALLEMAND. — Nous trouvons les lignes suivantes dans un journal allemand, le *Pædagogium*, dont l'opinion a d'autant plus de poids que ce n'est point d'Allemagne, d'ordinaire, que nous viennent les éloges :

« Comme le Français en général, l'instituteur français est un homme essentiellement pratique ; il va droit au but, sans s'inquiéter s'il fait entendre des vérités qui sont désagréables en haut lieu, ou si on l'applaudit de quelque autre côté. Il possède un sentiment de son rôle social qui l'élève bien au-dessus des étroits préjugés de l'ancien maître d'école et fait de lui un libre citoyen. C'est là une remarque qu'ont dû faire tous les instituteurs étrangers présents au Congrès du Havre, et qui a pu donner lieu à d'intéressantes comparaisons. Comme on aurait courbé l'échine, en Allemagne, dans une réunion présidée par le moindre inspecteur d'arrondissement ! Comme toute opposition se serait empressée de rentrer sous terre au premier froncement de sourcils de monsieur l'inspecteur ! L'instituteur français ne connaît pas cette servilité, et le Congrès du Havre en a rendu témoignage.

« Dans les discussions, deux choses frappaient surtout l'observateur étranger, et spécialement l'observateur allemand : d'une part, l'aisance et la correction avec laquelle l'instituteur français manie sa langue ; et, d'autre part, la franchise courageuse avec laquelle il parle quand il craint de se voir lésé dans ses droits. On voit que nos collègues français se sentent les citoyens d'un pays libre. »

Notre collègue allemand a raison ; l'instituteur français se sent le citoyen d'un pays libre, et il tâche d'être à la hauteur de la dignité de son titre. Il sait ou il sent qu'il agit sous les yeux du monde entier ; car, qu'on l'avoue ou non, il est dans la destinée de la France d'être l'objet de l'attention universelle. L'instituteur français, consciemment ou non, obéit à une force puissante qui le pousse à être digne de son pays, et il n'est pas étonnant que, même dans un milieu où l'on pouvait croire qu'il ne se sentait pas entièrement libre d'esprit, il ait triomphé d'une crainte bien naturelle puisqu'elle paraît telle aux étrangers, pour obéir aux sentiments que lui inspire la grandeur morale de la nation dont il élève les enfants. — Notre collègue nons a rendu justice et nous l'en remercions.

*
* *

A BOMBAY. — La municipalité de Bombay a récemment alloué un subside à l'institut de sourds-muets fondé dans cette cité asiatique par M. de Haerne, représentant de Courtrai et M. Meurin, jésuite, évêque

d'Ascalon et vicaire apostholique de Bombay. De son côté, le gouvernement anglais vient d'accorder à cette utile institution un subside qui équivaut à l'ensemble des sommes provenant des dons particuliers et de la subvention de la ville de Bombay.

*
* *

MUSÉE SCOLAIRE LIÉGEOIS. — La tombola organisée à la belle fête des hospitalisés, le 10 décembre dernier, a produit la somme de 27.464 francs : M. Victor Raskin, président du *Cercle d'agrément*, l'a versée dans la caisse du Musée scolaire de l'Institut de la rue Monulphe. Puisse-t-elle produire tous les fruits qu'on est en droit d'en attendre.

*
* *

QUATERLY REVIEW FOR THE DEAF. — Ce n'est point miss Suzanna Hull qui a fondé ce journal, ainsi qu'on nous l'a fait dire par erreur dans notre numéro de janvier. Cette création est dûe à l'initiative et se publie sous la direction de MM. D. Buxton, R. Elliott, J. Howard, W. Veill, S. Schontheil, W. Sleicht, W. Stainer et Van Praagh.

*
* *

Nous recevons de M. Grosselin la lettre suivante.

Nous y répondrons plus tard, l'abondance des matières ne nous permettant pas de le faire aujourd'hui.

Monsieur,

Répondant à une personne qui vous entretenait sans doute de la nécessité de donner l'instruction à tous les sourds-muets sans exception, vous dites, dans la correspondance de la *Revue internationale* : « Ce n'est pas la méthode Grosselin qui résoudra la difficulté ».

J'aurais peut-être le droit de m'étonner de trouver une opinion aussi radicalement négative dans un journal où je m'efforce précisément de montrer que la phonomimie permet, tout au moins, de commencer l'instruction de tous les sourds-muets, dès le plus jeune âge, dans toutes les écoles qui s'ouvrent aux entendants. L'exclusivisme n'a jamais été mon fait et j'admets parfaitement que les institutions spéciales, avec les professeurs dévoués qui les remplissent, jouent un rôle utile pour atteindre le but final que les uns et les autres nous nous proposons : améliorer le sort des sourds-muets. Il me semble qu'en revanche, on pourrait bien reconnaître que la phonomimie est de nature à rendre des services aux jeunes infirmes qui nous intéressent. Ces services seraient, dès à présent, plus considérables, si tous ceux qui se sont voués au soulagement de cette infortune, en admettaient la réalité et encourageaient les familles à faire commencer le plus tôt possible l'instruction de leurs enfants. Ils rendraient plus facile la solution du problème en permettant ainsi de moins prolonger, avec un même profit, la durée du séjour dans les institutions spéciales et, par conséquent, de faire qu'avec un même

personnel, les mêmes établissements pussent, dans un même laps de temps, recevoir un plus grand nombre d'élèves, et en complétant leur instruction, les initier à l'exercice d'une profession.

Je vous serais obligé de vouloir bien donner place, dans le prochain numéro de votre journal, à une protestation qui ne m'est dictée que par le désir d'être utile au plus grand nombre possible de sourds-muets, en défendant une œuvre et une méthode que je considère comme très favorables à la généralisation de leur instruction.

Recevez, je vous prie, l'assurance de ma parfaite considération.

E. Grosselin.

*
* *

LES SOURDS-MUETS ET LA LOI DE 1882. — On nous assure que la commission extra-parlementaire nommée en 1882 pour assurer à tous les sourds-muets les bénéfices de la loi sur l'enseignement primaire a terminé ses travaux et qu'un règlement doit être publié bientôt où seront formulées ses décisions.

BIBLIOGRAPHIE

Instituut voor doofstommen te Groningen (*Institution de sourds-muets à Groningue*).—Verslag over het jaar 1884-1885 (*Rapport sur l'année* 1884-85, *présenté à l'assemblée générale des membres, le* 6 *juillet* 1885).

L'institution de Groningue doit sa fondation au docteur Henri-Daniel Guyot, né en 1753, à Trois-Fontaines, de parents français que les guerres de religion avaient forcé de s'expatrier. Nommé, en 1777, ministre du culte réformé à Dordrecht, H.-D. Guyot accepta, en 1781, la même charge à Groningue. Pendant un voyage à Paris, en 1784, il y fit la connaissance de l'abbé de l'Epée, et sentit naître en lui le plus vif désir de faire en Hollande l'application des procédés spéciaux préconisés par de l'Epée. Aussi, après un séjour de dix mois à Paris, consacrés à l'étude de l'enseignement spécial de son illustre ami, il rentra à Groningue, où il commença son nouvel apostolat par l'instruction de deux sourds-muets, une fille et un garçon. De même qu'en France, cet essai fut en Hollande une véritable révélation pour le public, et les demandes d'inscription affluèrent bientôt nombreuses de tous les coins du pays. Peu fortuné, incapable de faire face aux frais qu'entraînerait fatalement la création d'un établissement public à l'usage des infirmes, à l'éducation desquels il consacra sa vie, H.-D. Guyot, secondé par quelques amis, résolut de faire un appel à tous ses compatriotes pour la constitution d'une société philanthropique, en vue de pourvoir à l'instruction et à l'entretien d'un plus grand nombre d'élèves.

Cet appel fut entendu, et bientôt, en 1790, Guyot eut le bonheur d'inau-

gurer son école avec 13 élèves externes. En 1807, le nombre des élèves s'étant considérablement accru (*il y en avait* 52), l'institution fut transformée en internat et eut son fondateur comme directeur général. A sa mort (1828), son fils aîné, le docteur C. Guyot, recueillit la succession de son père et, en 1854, le directeur actuel, le docteur A.-W. Alings, remplaça enfin le docteur C. Guyot à la direction.

Le nombre des souscripteurs qui, en 1790, était de 120, atteignait l'année dernière le chiffre de 2.130. Inutile de dire que le nombre des élèves a toujours été en augmentant, et que leur entretien réclame une intervention de plus en plus efficace de la part des autorités et des particuliers.

Il y a actuellement à l'institution 183 élèves, soit 109 garçons et 74 filles, répartis en huit années d'études. Les classes sont *mixtes ;* il n'y a pas de maîtresses pour les filles, si ce n'est pour l'enseignement des travaux manuels.

Le corps enseignant se compose d'un directeur, de 5 instituteurs en chef, de 10 instituteurs ordinaires et de 4 instituteurs spéciaux pour l'enseignement du dessin, de la gymnastique, etc.

Chaque instituteur se trouve à la tête d'une seule classe de 10 à 12 élèves au maximum. Trois classes distinctes forment un *groupe séparé,* placé sous la direction et la surveillance directe d'un instituteur en chef. D'autre part, les élèves arriérés sont instruits à part et confiés aux soins d'instituteurs spéciaux.

Le rapport donne l'énumération des subsides annuels, de dons et de legs d'une certaine importance et se termine par la liste des élèves, complétée par leur date de naissance, la date de leur arrivée, le culte auquel ils appartiennent, l'époque à laquelle remonte leur surdité, le domicile de leurs parents, les sommes payées pour leur entretien, et enfin le métier auquel ils sont exercés.

Un dernier tableau résume les indications de cette liste générale et nous montre une fois de plus ce que peut l'initiative privée, sous la protection intelligente et dévouée des autorités. Des 183 élèves qui fréquentent les cours, il y en a 156 dont l'entretien est entièrement à la charge de l'Institution. Les 27 autres élèves payent une pension annuelle variant de 250 à 10 florins.

De même qu'à l'Institution nationale de Paris, la méthode suivie à l'institution hollandaise a subi des transformations successives. Actuellement la seule méthode en usage est la méthode *orale pure*, qui, d'après les termes du rapport, a donné d'excellents résultats.

*
* *

Inrichting voor doofstommen-onderwijs te Rotterdam (*Institution pour l'instruction des sourds-muets à Rotterdam*). Verslag over het jaar 1884-85 (*Rapport sur l'année* 1884-85, *présenté à l'assemblée générale des membres, le* 21 *juillet* 1885).

M. le docteur Polano, chirurgien distingué à Rotterdam, avait le malheur d'être le père de deux enfants sourds-muets de naissance, un garçon et une fille. En quête d'une institution pour l'éducation de ses enfants, il avait le choix entre l'institution de Groningue, accessible aux

élèves de n'importe quel culte professé dans le pays, et celle de Saint-Michiels-Festel, créée en 1840 par le clergé catholique romain, à l'usage exclusif des sourds-muets de sa religion.

Le docteur Polano allait se décider en faveur de l'institution de Groningue, où la méthode de l'abbé de l'Epée, appropriée à la langue hollandaise par le docteur H.-D. Guyot, était encore en vigueur (c'était en 1847), quand il apprit que l'Allemagne possédait des établissements spéciaux où l'on pratiquait la méthode d'*articulation* ou méthode *orale*, à l'exclusion de la *mimique* et de la *dactylologie*. Pénétré des avantages que procurerait à ses enfants l'application de cette méthode à leur instruction, il résolut de les envoyer en Allemagne, quand, par un heureux hasard, il fut mis en rapport avec M. David Hirsch, qui venait de se démettre de ses fonctions de directeur de l'institution des sourds-muets à Aix-la-Chapelle, et auquel il proposa de faire l'éducation de son fils et de sa fille. Hirsch accepta cette proposition avec d'autant plus de joie qu'elle lui procurait l'occasion de faire connaître en Hollande sa méthode, diamétralement opposée à celle de Groningue et de Saint-Michiels-Gestel.

Secondé par le docteur Symons, qui, depuis longtemps déjà, s'occupait tout spécialement des maladies de l'oreille, Hirsch provoqua, le 27 mars 1852, une réunion de docteurs et de personnes compétentes en fait d'enseignement. A cette réunion intime, il produisit ses premiers élèves, au nombre de cinq, les fit examiner et démontra à l'assemblée émue que sa méthode n'était pas une utopie; qu'au contraire, les sourds-muets étaient capables d'acquérir l'usage de la parole et d'être instruits *uniquement* par la parole. Séance tenante, on nomma une commission de dix-huit membres, chargée d'élaborer les statuts d'une société nationale philanthropique pour l'instruction des sourds-muets par la méthode orale. Au mois d'août de la même année, cette commission fit, par voie de circulaires, un appel au public et, le 31 janvier 1853, à la suite d'une assemblée générale de tous les adhérents ou membres-souscripteurs, la société fut définitivement constituée; la création de l'institution en fut le résultat.

Le 23 mai 1853, on inaugura la nouvelle école avec 14 élèves, sous la direction de M. D. Hirch, secondé par un sous-instituteur, M. J. Bikkers, actuellement encore respectivement directeur-instituteur en chef et instituteur en chef adjoint audit établissement.

Contrairement aux institutions de Groningue et de Saint-Michiels-Gestel, celle de Rotterdam est un externat. Les élèves, à la fin de l'année scolaire 1884-85, au nombre de 163 (81 garçons et 82 filles), sont logés chez leurs parents, s'ils habitent la ville, ou, s'ils sont étrangers à la ville, chez des particuliers agréés et surveillés par la direction.

Le rapport de cette année contient un appel chaleureux aux membres souscripteurs et à la charité publique, pour faire face, le plus efficacement possible, aux besoins de plus en plus croissants du service intérieur et extérieur, et pour cause : Des 163 élèves inscrits, il y en a 130 qui reçoivent l'instruction gratuitement, tandis qu'il y en a une centaine dont l'entretien même est complètement ou en grande partie à la charge de l'Institution.

L'enseignement y comprend huit années d'études. Les enfants sont admis dès l'âge de cinq ans; mais ils ne commencent l'instruction proprement dite qu'à l'âge de sept ans. Le personnel enseignant pour les filles

comme pour les garçons (les classes y sont mixtes) comprend un directeur-instituteur ou chef, un instituteur en chef adjoint, neuf instituteurs, quatre sous-instituteurs et un instituteur spécial pour le dessin. Il comprend, en outre, pour l'enseignement des travaux manuels aux filles trois institutrices, placées sous la surveillance et la direction de Mme D. Hisrch.

Le rapport donne ensuite l'énumération des subsides annuels de l'Etat, des provinces et des communes, et se termine enfin par la liste des élèves, le domicile de leurs parents, la date de leur naissance, la date de leur admission à l'institution, l'époque à laquelle remonte la surdité, la religion à laquelle ils appartiennent et les sommes payées pour leur instruction.

L'institution de Rotterdam, grâce au dévouement et au zèle infatigable de son directeur, M. D. Hirsch, est une des institutions qui ont le plus contribué à la vulgarisation de la méthode *orale*, non seulement en Hollande, mais dans le monde entier.

Dr J.-A.-A. RATTEL. — *Le mécanisme des osselets de l'oreille et de la membrane du tympan.*

En 1869, parut le mémoire du professeur Helmholtz, sur le *Mécanisme des osselets de l'oreille et de la membrane du tympan.* Ce remarquable travail vient d'être traduit en français, pour la première fois, par M. le docteur J.-A.-A. Rattel, ancien chef de la clinique otologique de l'Institut national des sourds-muets, deux fois lauréat de la Faculté de médecine de Paris, membre de la Société de médecine et d'hygiène publiques, membre de l'Association française pour l'avancement des sciences, membre de la Société de médecine du Louvre, auteur de diverses études sur Eustachi, Duvernet, Valsalva, Morgagni, Voltaire, de plusieurs traductions, et élève de M. le docteur Ladreit de Lacharrière, l'éminent médecin de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, auquel ce petit livre est dédié. Dans le mémoire d'Helmholtz, la question est traitée exclusivement au point de vue anatomique, physiologique et mathématique : C'est un pas fait en avant vers la solution de ce problème si complexe de l'*Audition.* Après quelques considérations scientifiques sur les conséquences des petites dimensions de l'appareil auditif, l'auteur traite successivement de l'anatomie de la membrane du tympan, des moyens d'attache du *marteau* et de l'*enclume*, des mouvements de l'*étrier*, de l'action combinée des osselets de l'oreille, du mécanisme de la membrane du tympan.

Le dernier chapitre, mathématique comme le premier, est hérissé de chiffres. Ce sont des calculs concernant particulièrement le mécanisme des membranes courbes.

Ce mémoire, d'une haute portée scientifique, présente un grand intérêt pour tous ceux qui se livrent à une étude sérieuse et approfondie de l'anatomie et de la physiologie de l'oreille. Le docteur Rattel a donc fait œuvre utile, et nous espérons avec Von Helmholtz que : « Désormais, les médecins et les physiologistes français en prendront connaissance fort aisément. »

QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ET DISCOURS

Par FÉLIX HÉMENT

Lauréat de l'Académie française et de l'Académie des sciences morales et politiques,
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

1 vol. in-18 de 250 pages. — Prix : **2** fr. **50.**

« Ceci n'est pas un livre; c'est une réunion d'articles de journaux et de fragments inédits. J'appelle l'attention du lecteur sur les questions que j'ai dû traiter sommairement bien plus que sur des articles écrits au courant de la plume, pour les besoins du moment, et qui sont oubliés le lendemain du jour où ils ont paru. Je désire surtout fournir l'occasion de réfléchir et de discuter sur des sujets dont l'intérêt et l'importance ne sauraient échapper à personne.

« Je me suis particulièrement préoccupé d'être aussi clair et aussi net que possible; si, sur quelques points, j'exprime des opinions un peu différentes de celles qui ont cours, si je prends la liberté de critiquer des programmes suivis, j'ai cru pouvoir le faire sans manquer aux convenances, parce que, dans notre enseignement primaire, les choses ne sont pas définitivement fixées, ni les discussions closes. » (*Avant-propos de l'auteur.*)

TABLE DES MATIÈRES

Envoi franco contre mandat postal.

L'Éditeur-Gérant :

GEORGES CARRÉ.

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUB. PÉRIOD. — P. MOUILLOT. — 63830.

TABLE ALPHABETIQUE DES NOMS D'AUTEURS

TABLE DES SUJETS TRAITÉS DANS LE 1ER VOLUME

ENSEIGNEMENT

Théories générales

Pratique

PAROLE ET LECTURE SUR LES LÈVRES

MIMIQUE

LANGUE

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

TRAVAUX MANUELS

RELIGION

CHRONIQUE

Étranger

France

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES OUVRAGES ANALYSÉS

REVUE DES JOURNAUX

Nous prions instamment les directeurs des journaux ci-dessus mentionnés et d'autres journaux spéciaux qui peuvent exister de nous les adresser régulièrement, en échange du nôtre. Nous analyserons les principaux articles et nous en ferons des extraits au besoin.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

Tours, imprimerie Rouillé-Ladevèze, Deslis frères, successeurs.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOME II

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ
112, boulevard Saint-Germain, 112

1886-1887

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 1. Avril 1886.

UNE LECON PAR MOIS

A partir de ce jour, chaque numéro de la Revue sera accompagné d'une leçon-type portant sur une des parties du programme de notre enseignement. Nous prendrons pour base les programmes provisoires adoptés à l'Institution nationale de Paris. Cette leçon sera imprimée sur une feuille volante de papier rose, où l'on trouvera : d'un côté, le texte tel qu'il pourra être donné aux élèves; de l'autre, des indications sur la manière de le présenter. Les douze feuillets parus à la fin de chaque année pourront être cousus eusemble et formeront un cahier d'exercices gradués utile aux jeunes maîtres : en les guidant dans la voie à suivre pour l'enseignement de telle ou telle partie du discours, de telle ou telle branche des programmes, elle leur évitera des hésitations, des recherches et des préparations devenues inutiles.

Nous donnons aujourd'hui une leçon portant sur un des articles du programme de 6e année, le plus récemment rédigé par la conférence des professeurs de l'Institution nationale. Avec les numéros qui vont suivre, nous donnerons successivement des leçons de 1re, 2e, 3e, 4e, 5e et 7e année.

Tous nos lecteurs sont admis à nous proposer des modèles de textes, accompagnés des explications nécessaires.

En attendant qu'un nouveau J.-J. Valade-Gabel fasse pour l'enseignement de la langue par la parole seule ce que ce maître regretté avait fait pour l'enseignement par l'écriture, nous estimons qu'une suite de leçons dressées avec le concours de nos confrères est appelée à rendre de réels services.

L. G.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Programme provisoire de 6e année

1° Correction et perfectionnement de la prononciation.

2° Revision des parties importantes des programmes précédents et parti culièrement des différentes sortes d'adjectifs et de pronoms,

3° Divers temps du verbe. — Emploi des modes conditionnel et subjonctif.

4° Conjugaison des différentes sortes de verbes.

5° Emploi des principales locutions prépositives, adverbiales et conjonctives.

6° Développement des formules phraséologiques à l'aide des exercices indiqués à l'article 7 du programme de cinquième année.

7° Extension du vocabulaire par la synonymie. — Termes génériques. — Classifications. — Noms abstraits.

8° Usage du dictionnaire.

9° Causeries familières sur les principales découvertes et inventions pour lesquelles on pourra se servir d'images portant une légende explicative. — Notions plus étendues concernant la famille, la société, la nature, les produits de la terre, les manufactures, les animaux domestiques.

10° Journal de classe tenu par l'élève. — Compte rendu synthétique des choses faites, vues ou lues sur les lèvres.

11° Exercices de composition sous forme de description, de narration, de conversation ou de lettre.

12° Développement moral au moyen du dialogue. — Qualités et défauts. — Penchants de l'esprit et du cœur. — Facultés et actes de l'intelligence.

13° Lecture à haute voix avec explication des mots et des faits.

14° Arithmétique. — Problèmes pratiques et usuels sur les quatre règles avec application au système légal des poids et mesures. — Idée des fractions les plus simples.

RAPPORT

Monsieur le Président,

Messieurs,

Si je suis en mesure de déposer, ce soir, sur la table de la conférence, le programme provisoire des classes de sixième année, c'est à M. le Président et à mes collègues de la Commission, que je le dois. M. le Président, en prenant une part active à nos débats, mes collègues, en montrant une unanime entente sur toutes les parties de ce programme, ont hâté la confection de ce travail qui, je me plais à le déclarer, est l'expression fidèle de leur pensée. Je tiens donc à les remercier tout d'abord de leurs sages avis et de leur habile collaboration.

Vous n'attendez pas de moi, messieurs, que je justifie à nouveau la marche que nous avons suivie, la forme que nous avons adoptée. Ce sont là des questions tranchées depuis longtemps, et cette fois encore nous n'avons fait qu'obéir à la volonté de la majorité de la conférence, en supprimant en quelque sorte le vocabulaire pour ne nous occuper que du développement progressif de l'idée et partant de la phrase.

Vous n'espérez pas non plus trouver dans le programme de sixième année des matières d'enseignement absolument nouvelles, du moins en ce qui concerne la langue. Dans les étapes que nous avons déjà parcourues nous avons étudié successivement les différentes espèces de mots. Nous avons fait du verbe l'objet d'exercices nombreux et variés ; nous avons laissé une large place aux notions les plus utiles et les plus nécessaires sur la famille, la nature et la société ; nous avons donné au calcul et aux autres connaissances la part qui leur revient, que nous reste-t-il à faire pour atteindre le but que se propose notre enseignement spécial, c'est-à-dire pour introduire le sourd-muet dans la connaissance de notre langue, de telle facon que l'acquisition puisse en être durable et l'application facile et sûre ? — Il nous reste à étendre le vocabulaire de l'élève, à augmenter le nombre des expressions et des locutions qu'il possède et partant à compléter le développement de ses idées. Il nous reste à affermir les connaissances qu'il a déjà acquises. Il nous reste à le mettre en état d'exprimer ses pensées, ses sentiments, les faits qu'il a observés. Il nous reste à le mettre à même de former et d'exprimer des jugements composés qui lui permettent de compléter le développement de ses idées et de donner à ses connaissances la forme qui convient le mieux à leur nature.

Jusques à présent, en effet, notre principale préoccupation a été de donner à notre enseignement la forme la plus simple, au risque de nous répéter, et j'ose presque le dire, au détriment de la correction. Désormais nous formulerons les idées et les connaissances de la manière la plus convenable à leur nature rationnelle ; de la proposition composée, en un mot, il va être fait un plus fréquent usage ; les formes du langage s'étendront et se compliqueront et par suite les exercices deviendront plus difficiles et plus importants.

Jusques à présent notre principale préoccupation a été le développement progressif du vocabulaire et celui des formes grammaticales, enseignées d'une manière essentiellement pratique.

Maintenant, tout en continuant l'application de ce qui a été enseigné, on développera, en leur donnant une place de plus en plus grande, les connaissances qui font le programme ordinaire des études des jeunes enfants de l'école primaire.

Les idées s'étendront et s'élèveront, en même temps que se multiplieront et se compliqueront les formes grammaticales dont nous enseignerons l'emploi à nos élèves dans l'expression des idées que nous leur ferons acquérir.

Dans ces conditions on peut donc résumer en deux lignes l'esprit général du programme de sixième année : développement du langage au point de vue lexicologique, d'un côté ; perfectionnement du langage au point de vue syntaxique, de l'autre.

Ainsi présenté, le programmé de sixième année pouvait à la rigueur se passer de commentaires. Toutefois, dans l'intérêt de l'uniformité et pour que ce rapport conserve un air de famille, présente quelque ressemblance avec ceux que j'ai déjà eu l'honneur de soumettre à la conférence, je prendrai le programme de sixième année paragraphe par paragraphe et j'essayerai de montrer le but et l'importance de chacun d'eux.

C'est ainsi que notre premier paragraphe, identique à celui des programmes précédents, porte : *Correction et perfectionnement de la prononciation.* La parole, en effet, est notre premier, notre unique moyen d'enseignement et de communication. Au-dessus de tout nous plaçons la parole et la lecture sur les lèvres ; avant tout nous voulons donner à nos élèves une lecture sur les lèvres prompte et sûre, une prononciation exacte, fidèle à celle du maître, une diction spontanée. Et ce résultat, nous ne l'obtiendrons qu'au prix d'efforts continus, qu'à la condition de faire de l'étude de l'articulation le point de mire constant, non pas seulement d'une période de l'enseignement, mais du cours d'instruction tout entier. — Et si, durant les trois années qui suivent la période préparatoire, nous avons conseillé de consacrer une classe au moins par semaine à l'articulation proprement dite, aujourd'hui nous recommanderons, tout en laissant de côté les exercices de prononciation indépendante du sens qui s'attache aux mots, de relever et de corriger, chaque fois que l'occasion s'en présente, tout son, toute syllabe, tout mot mal prononcé.

Notre deuxième paragraphe indique la revision des parties importantes des programmes précédents. On reviendra sur les pronoms possessifs, sur les adjectifs et les pronoms indéfinis, sur les pronoms conjonctifs, tous mots que nos élèves comprennent sans peine, mais dont ils parviennent difficilement à faire usage. On fera donc de nouveaux exercices destinés à faciliter l'emploi de ces mots, à apprendre par exemple à réunir la proposition principale et l'incidente déterminative à l'aide du pronom voulu. Des exemples nombreux, des exercices répétés remplacent avec avantage les préceptes et les démonstrations savantes, et peu à peu se résoud ce problème si compliqué et si difficile pour le sourd-muet, de l'emploi, de l'application des mots. Et puisque je parle grammaire, vous me permettrez d'attirer votre attention sur ce que j'appellerai la grammaire pratique. Remarquez bien qu'il ne s'agit pas ici de définitions gram-

maticales et encore moins de l'étude des règles qui président au développement du langage. Non. Je crois seulement que dès la sixième année il est utile de faire faire à nos élèves de petites analyses, aussi simples que possible, et de leur apprendre à reconnaître un nom d'un adjectif, un adjectif d'un verbe, un verbe d'un adverbe, etc.... Je voudrais en un mot que l'élève de sixième année fût mis en état de répondre à ces petites questions faites au courant d'un dialogue ou d'une lecture : Est-ce un adjectif ? — Est-ce un nom ? — Est-il au singulier ou au pluriel ? — Est-il masculin ou féminin ? — Est-ce un verbe ? A quel temps est-il ? A quelle personne ? etc.... — C'est en somme ce que sait tout enfant de six ou sept ans qui va à l'école primaire. Ce n'est pas là de la théorie, ce n'est pas non plus de l'analyse grammaticale, c'est simplement un exercice, c'est la continuation du dialogue, et rien de plus.

Nous arrivons, messieurs, au mot qui, dans chacun de nos programmes, tient la plus large place, qui, dans le développement progressif du discours, joue le rôle le plus important, j'ai nommé le verbe. Mais déjà nous l'avons étudié dans ses rapports de mode, de temps et de personnes. Nous assurerons l'application des divers temps, en insistant particulièrement sur les plus difficiles à comprendre et surtout à employer, le conditionne et le subjonctif par exemple. Et pour rendre à notre élève l'emploi du verbe de plus en plus familier, nous aurons recours aux exemples, aux conjugaisons que nous ferons en phrases complètes, avec un ou plusieurs sujets, un ou plusieurs compléments, un ou plusieurs verbes. Et chemin faisant, nous aurons à faire intervenir les adverbes, les propositions, et les principales conjonctions ou locutions conjonctives chargées d'exprimer des rapports particuliers entre les idées, etc.

Je n'ai rien à dire du paragraphe 6 qui ne fait que rappeler les exercices pratiques à l'aide desquels on développe et on applique les différentes parties d'un programme. Il serait du reste superflu de les mentionner ici. Ils sont nombreux et peuvent être variés à l'infini. C'est du reste en passant rapidement d'un exercice à un autre, en adressant beaucoup de questions et en précipitant les réponses, en parlant beaucoup et en faisant beaucoup parler, qu'on intéresse l'élève, qu'on le rend actif et atten tif, qu'on donne à une classe de sourds l'aspect d'une classe composée d'entendants-parlants.

L'extension du vocabulaire est une œuvre de tous les jours, voire même de tous les instants. Chaque exercice amène l'emploi d'un mot nouveau et le maître n'hésite plus à s'en servir, il sait qu'il va pouvoir l'expliquer à l'aide des mots déjà connus. Ainsi, et d'une façon lente, mais graduelle et progressive, s'enrichit la nomenclature de l'élève, sans compter que nous lui faisons connaître les termes génériques, exprimant les principales divisions du règne animal et du règne végétal, et que nous lui expliquons la valeur de nouveaux noms abstraits correspondant aux penchants de l'esprit et du cœur, aux facultés et aux actes de l'intelligence. — Enfin l'emploi des mots qui ont à peu près la même signification, les synonymes abréviatifs, l'usage du dictionnaire et les classifications viennent tour à tour augmenter la nomenclature de nos élèves et faciliter leur compréhension.

Le paragraphe 9 vise le développement des connaissances générales acquises par l'enfant, sur la famille et la société, sur la campagne et ses productions, sur les animaux domestiques, sur les principales découvertes

et inventions, sur les métiers, les arts et les professions libérales les plus connues. C'est à l'aide de lectures convenablement choisies, de petits récits, de causeries familières que nous complétons ces notions pratiques. Le dialogue, dont on ne saurait assez recommander l'emploi en toute occurrence, nous est, ici surtout, un auxiliaire utile et précieux. Il donne à la classe une activité particulière, il intéresse les élèves, provoque leur réflexion, permet de rappeler les connaissances acquises et d'en faire acquérir de nouvelles. Que de questions diverses on peut adresser sur un fait, sur une phrase, sur un mot! Tantôt c'est le maître qui interroge ses élèves; tantôt ce sont les élèves qui questionnent leur maître ; tantôt c'est un élève qui s'adresse à un autre élève. Enfin, le dialogue peut être parlé ou écrit. Le dialogue parlé a un horizon plus vaste et permet une foule de questions qui se rattachent plus ou moins directement au sujet. Le dialogue écrit est plus limité, mais il a l'avantage, comme tout exercice écrit en général, de mieux fixer dans l'esprit certains mots, certaines expressions, l'écriture servant en quelque sorte à souder les mots à la mémoire.

A propos des connaissances générales, je parlais tout à l'heure des principales découvertes et inventions. Nos élèves apprendront d'eux-mêmes une foule de choses si nous avons le soin de leur mettre entre les mains des gravures, de petites images même, rappelant la découverte de l'imprimerie par Gutenberg (1440), l'invention des aérostats par les frères Montgolfier (1783), sans notice explicative avec une simple légende comme celle-ci : — Parmentier importe la pomme de terre en France en 1785, l'abbé de l'Épée, né à Versailles le 24 novembre 1712, mort à Paris le 23 novembre 1789, etc...

Je vous demande aussi, messieurs, la permission d'attirer votre attention sur le rôle du journal de classe. Comme moyen d'appliquer la connaissance, chaque jour plus étendue, de la langue parlée et écrite, et de faire passer dans les habitudes du sourd-muet la pratique de la rédaction, la tenue d'un journal de classe produit le plus heureux effet. Dans ce journal, il est rendu compte de mille sujets que les circonstances fournissent et que l'on ne peut indiquer, des actions, des études, des travaux, des jeux habituels de l'élève, ou des actions habituelles des personnes qui l'entourent, des faits qui ont pu marquer la journée ou au moins la semaine ; et là se consignent, en même temps, les sentiments et les réflexions que ces incidents ont été de nature à faire naître.

La correction du journal de classe sera toujours faite par le professeur sous les yeux de l'élève même. Chaque élève en particulier rédigera son journal de classe et y relatera les faits dont il a été témoin, les actes auxquels il a pris part, et les sentiments qu'il a éprouvés.

C'est en somme ce qu'on pourrait appeler le prélude de l'enseignement de la composition ; c'est un acheminement vers l'emploi de la langue dans des exercices de description, de narration, de conversation ou de correspondance. La composition spontanée, c'est-à-dire l'application spontanée de la langue aux jugements, relève tout d'abord du domaine de la perception. C'est le compte rendu, parlé d'abord, écrit ensuite, de ce que l'élève a fait, vu, observé ; des promenades, des visites faites ou reçues, des événements imprévus, des sentiments et des besoins des élèves, enfin de tout ce qui est à leur connaissance et à leur portée. La première forme

de ces compositions est le récit et aussi la description. L'ensemble de ces compositions constitue le journal de classe. Peu à peu, on attire l'observation de l'enfant sur ce qui doit faire l'objet de ses conversations ; on l'habitue à demander, à répondre ; on l'amène à formuler des dialogues, de petites lettres dans lesquelles il rapporte d'abord ce qu'il a fait, ce qu'il a vu, ce qu'on lui a dit ; dans lesquelles il exprimera plus tard ce qu'il aurait à dire dans des cas probables, sous l'empire d'impressions ressenties ou supposées. Ces exercices, qui nous conduiront vers une période plus difficile, celle dans laquelle nous lui demanderons d'exprimer ses pensées, ses réflexions, sont faits par la parole d'abord, par l'écriture ensuite, et toujours en se servant des formes les plus simples et les plus familières. De cette façon, nous initierons lentement, il est vrai, mais sûrement, nos sourds-parlants à la composition spontanée, qui leur coûte en général tant de peine, et qui est en même temps si indispensable au succès de leurs études. — Et pour vous donner une idée de la lenteur avec laquelle on doit procéder dans les exercices de composition vous me permettrez, messieurs, de signaler un moyen qui concilie le double intérêt de chacun et celui de la masse des élèves : Le professeur indique un sujet de composition, et au bout de dix ou quinze minutes de réflexion, les élèves les plus avancés d'abord, les autres ensuite, viennent à tour de rôle lui dire leur description ou leur conte à haute voix. Puis ils vont l'écrire au tableau. — Remarquez que de cette façon, il y a une double correction : Correction du travail parlé, correction du travail écrit. Et quelquefois les fautes relevées dans le premier ne sont pas les mêmes que celles relevées dans le second ; souvent l'élève commet au tableau des fautes qu'il n'avait pas commises en parlant. — Après la correction au tableau, chaque élève recopie son travail sur un cahier de devoirs. — Puis le maître reprend le même sujet, et, le développant davantage, il fait une dictée générale, en ayant soin d'indiquer la ponctuation. — Les élèves écrivent sur l'ardoise ou sur un cahier de brouillons, et recopient ensuite cette dictée corrigée sur un cahier spécial. — En en usant ainsi, la parole, la lecture sur les lvères et l'écriture interviennent à tour de rôle, et chacune à sa place respective. — Que les exercices soient donc parlés avant d'être écrits. Il faut avoir plus grand souci de la parole que de l'écriture. Quand nos élèves s'exprimeront correctement, ils écriront de même.

L'enseignement moral trouve aussi sa place dans le programme de sixième année. Déjà nos élèves connaissent leurs devoirs envers leurs parents, leurs maîtres, leurs condisciples. A l'aide de causeries et de récits, nous étendrons ces notions et, de proche en proche, nous élargirons ces bases, nous leur parlerons du bien et du mal, des défauts et des vices à éviter, des qualités et des vertus à rechercher, et enfin nous développerons les notions relatives à la civilité et à la bonne éducation.

Je dois encore mentionner un exercice qui ne vise pas seulement le perfectionnement de la parole, mais aussi le développement des connaissances. C'est la lecture à haute voix de l'écriture manuscrite ou imprimée, avec explication des mots et des faits, en habituant le sourd-parlant à tenir compte des pauses, de l'accent, des inflexions, etc.

J'arrive au quatorzième et dernier paragraphe de notre programme, à l'enseignement du calcul qui portera principalement sur les quatre opérations et sur la connaissance pratique du système métrique. Relativement

à ces petits problèmes usuels sur les quatre règles, voici comment on procède : — On dicte et on fait répéter à haute voix l'énoncé du problème et on demande à l'enfant : — Quelle opération faut-il faire ? — Quand il a fait connaître sa réponse, on lui demande pourquoi. Il ajoute : Pour savoir combien, etc... — Il fait alors l'opération à haute voix en écrivant les chiffres sur le tableau. — Pour l'enseignement du système des mesures légales, il est bon de pouvoir mettre sous les yeux de l'élève un tableau représentant les mesures de poids, de capacité, de volume, etc. Pas n'est besoin d'ajouter que ce tableau ne nous dispensera pas de lui montrer de véritables monnaies, de véritables poids et de véritables mesures de capacité. — On ne négligera pas de donner à l'élève une idée pratique du prix des objets les plus connus ; on lui apprendra à peser et à reconnaître au premier coup d'œil la valeur d'un poids et le poids approximatif d'un objet. On lui fera peser du fer, du bois, du papier, un vase plein d'un liquide et le même vase vide, etc. Outre son utilité pratique, cet exercice oblige encore à faire mentalement des additions et des soustractions, puisque tantôt il faut faire la somme des poids qui se trouvent dans l'un des plateaux de la balance, et que tantôt, après avoir fait cette somme, il faut en retrancher celle des autres poids qu'on a dû mettre dans l'autre plateau pour amener le fléau dans la position horizontale. Enfin on donnera à l'élève de sixième année une idée des fractions les plus simples.

Tel est, messieurs, le programme provisoire que j'ai l'honneur de vous proposer pour les classes de sixième année. Il vous a suffi de le consulter pour vous assurer que l'enseignement de la langue en est la matière essentielle. C'est qu'en raison de la difficulté particulière qu'il y a pour le sourd-muet à acquérir l'usage de la langue de son pays, la langue doit être le pivot du cours d'études, et les matières diverses qui doivent compléter son instruction doivent venir se grouper autour de ce pivot.

Il faut en effet se bien pénétrer de cette idée, que l'enseignement de la langue est au fond de tout enseignement, en tenant compte, bien entendu, de la langue spéciale à chaque objet d'instruction.

Samedi 28 novembre 1885.

A. Dubranle.

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR

METTEZ DES ANSES AUX CRUCHES

Vous entrez dans l'école de X***. Le professeur s'empresse de vous présenter ses petits élèves. Il les interroge sur un objet, sur un autre, etc... Ceux-ci répondent, je le crois volontiers, fort à propos. Vous avez envie de les interroger à votre tour... Mais comment les prendre? Vous leur présentez par exemple : une pomme de terre; et ils en disent aussitôt le nom. Mais vous voudriez en savoir la forme, la couleur, la provenance, etc. Comment les prendre? Avec les signes?... Jamais. Avec des demandes ?... Ils ne comprennent pas encore la langue, ces petits écoliers. Voilà donc des cruches qui n'ont pas d'anses. Il faut leur mettre des anses le plus tôt possible. Qu'est-ce à dire? Suivez-moi, vous le saurez.

Entrons, s'il vous plaît, dans une école allemande ou hollandaise. Là, sur un chapeau, une montre, une noix, une pomme, etc... nous pourrons entretenir presque une conversation avec les petits sourds. Pourquoi? Comment?

C'est que là les cruches ont des anses. Et ces anses sont : *Was?* (que) — *Wo?* (où) — *Wie ?* (Comment) — *Wie viel?* (Combien) — *Wer ?* (qui) — *Wann?* (quand) — *Woraus?* (D'où) etc... Voilà ce que j'appelle les anses de la cruche.

Lorsque j'ai vu, il y a bien des années, *le premier livre de mots et de langue* par M. Hill, j'avoue que je fus quelque peu étonné de lire à la première page, et à la suite dans bien d'autres, ces mots interrogatifs : *Wo? Wie viel? Wer? Wie?* Je croyais voir là un peu de pédantisme.

Plus tard je me suis expliqué et j'ai compris pourquoi tous ceux qui ont suivi ce grand maître l'ont imité dans ce pédantisme.

Ainsi M Cüppers, le savant directeur de l'école de Trèves, a publié sa *Bilderfibel* avec les susdits *Wie? Woraus? Was?* etc...

C'est que ce sont là des anses attachées aux cruches, et qui permettent de les manier facilement.

On doit, dès le début, habituer le sourd-muet à bien saisir la force, la valeur de ces simples demandes. — Vient-on de lui apprendre le mot *pain ?* A la question Was? (que) faite en présence de l'objet, il répondra : *pain. — Comment? Rond. — Comment ? Bon. — Comment ? Frais ?. — D'où? Four. — Pourquoi? Manger. — Où ? cuisine, — Avec quoi? viande, fromage*, etc.

Bien entendu, l'élève ne fait que l'application de ce qu'il a déjà appris en diverses circonstances.

Telles sont les anses des cruches. Est-il besoin d'en signaler les avantages? *Ad abundantiam* je les dirai :

1° Constater ce que les sourds-muets savent et s'ils ont bien compris.

2° Confirmer ce qu'ils savent.

3° Rappeler ce qu'ils ont su.

4° Étendre leurs connaissances, en appliquant ce qu'ils savent.

5° Faire de la conversation qui rend l'étude plus agréable et plus facile.

6° Suivre véritablement la route de l'enseignement oral pur.

LE SUFFISANT NE SUFFIT PAS

Il est parfois des professeurs bien indulgents dans les premières années. Ils se contentent de peu. Un à peu près leur suffit. Quand leur petit élève a émis une voyelle, prononcé une syllabe, fait entendre un mot, ils ne se donnent pas la peine de contrôler l'exactitude, la pureté de l'articulation. Au lieu de *œil* par exemple, l'élève dira *oy ouy* ou *ey*... Qu'importe ! c'est un *à peu près* que le bon sens de l'auditeur, avec qui il faut bien compter, devinera ou à peu près.

Erreur, messieurs, erreur. Avec ce laisser-aller, on gâte, on fausse la prononciation du sourd-muet. Ce qu'on n'apprend pas bien, on peut désespérer de le corriger plus tard.

Il faut donc, dès les premiers pas, se montrer exigeant, *très exigeant*. Si le sourd-muet émet un son qui n'est pas exact, fermez-lui la bouche avec la main, et faites de nouvelles tentatives.

Pas d'*à peu près*. La somme des à peu près, en prononciation, c'est l'*inintelligible*. Le son doit être précis. Le maître doit se défier de ses oreilles. Appelez à votre secours le concours de toutes les oreilles possibles. Je dirai même : toutes les oreilles d'une institution bien gouvernée doivent être mises à contribution. Toutefois, en présence de défauts vraiment constatés de l'organe vocal, et lorsque toutes les tentatives et tous les efforts ont échoué, il est permis de se contenter... de ce que donne le couvent.

Le secret, d'ailleurs, pour bien réussir, c'est un composé de patience, assaisonnée de bon sens et de savoir-faire. On le sait : *patientia opus habet perfectum*.

LES SIGNES DES SONS ET LA TABLE PHONÉTIQUE

« Il n'y a point de langue bien faite, parce qu'il n'y a point de bon alphabet. J'irai plus loin : parce qu'il n'y a point d'alphabet, » écrivait, il y a bien des années (1834, *Notices de philologie*), Charles Nodier, qui, ailleurs, disait encore : « Il y a partout incohérence et pour ainsi dire antipathie entre les éléments de sa langue, comme l'homme la prononce, et les éléments de sa langue, comme il l'écrit. » Il faisait observer ensuite que la langue française ne possède pas moins de trente-quatre sons fort distincts, dont chacun exigerait un signe ; mais les signes de l'alphabet, à tout prendre, ne sont pas plus de quinze ! « Nous n'avons donc pas en réalité, et par raison mathématique, la moitié d'un alphabet ! » C'est la vérité : tout un alphabet est insuffisant, et souvent in-

cohérent, même un contre-sens. On marche à l'aide d'expédients. Chaque langue a les siens, tous sont plus ou moins maladroits.

Comparez, par exemple, le même son en français, en allemand, en italien et en anglais :

CHA, SCHA, SCIA, SHA.

Si on avait pour ce son un signe particulier, on éviterait ces groupes de lettres différents et parfois incohérents, peu logiques, antipathiques comme disait Nodier.

Voilà ce qui embarrasse le petit sourd-muet, et qui, bien des fois, le déroute et lui fait commettre des erreurs de prononciation.

Eh bien ! dans le premier enseignement de la prononciation, alors qu'il est question de la justesse des sons, il faut éviter tout ce qui pourrait amener la confusion. Pour ces exercices purement *mécanico-physiologiques*, on peut chercher, inventer de nouveaux signes des sons, c'est-à-dire un signe pour chaque son de la langue qu'on va apprendre.

Il va sans dire qu'il faut des signes très simples, qui n'aient d'autre but que de confirmer et rappeler *de visu* les divers sons du langage.

Pour les voyelles, il suffirait de points comme . pour *a*, — .. pour *o*, ... pour *ou*, etc.

Pour les modifications des sons ou bruits comme les appelle M. de Meyer, c'est-à-dire les consonnes, on aura beaucoup de ressources dans les traits droits et courbes qui diversifieraient les sons ou bruits, *juxta positionem.*

Il serait utile d'avoir dans l'école un tableau portant les signes des sons raisonnablement divisés, en s'aidant même des diverses couleurs.

Ainsi la prononciation aurait un rôle tout à elle, un rôle que j'appellerais musical, si je ne craignais pas que le mot ne parût une injure au malheur de nos élèves.

Plus tard, les signes alphabétiques s'appuieront sur le grand tableau des sons purs, et cela n'embarrassera pas l'enfant, car le *ch*, par exemple, rappellera le signe phonique correspondant, et non plus le *c* et l'*h* de l'alphabet ordinaire,

qui, vraisemblablement, antipathiquement associés ici, font la misérable figure de bouche-trou.

UN A PROPOS

Lorsqu'on a appris les sons sur le tableau des sons, pour corriger le sourd-muet qui commet une erreur de prononciation, on a recours tout simplement à ce tableau.

Mais dans les écoles mal organisées, quiconque a le malheur d'y appartenir, sait qu'il faut maintes fois corriger les erreurs des classes précédentes. Un sourd-muet prononce mal, par exemple, la syllabe *eil*. Si vous essayez de le corriger sur cette syllabe, il s'entêtera à prononcer, comme il a l'habitude de le faire, et bien difficilement vous arriverez à le corriger sur le *corps du délit*.

Eh bien! feignez de lui enseigner toute autre chose. Inventez un signe quelconque (nous supposons qu'il n'y ait pas de table des sons), et engagez votre élève à apprendre un nouveau son, correspondant au nouveau signe. Le sourd-muet, qui est sans prévention, *tandem aliquando* répondra à l'effort de votre patience. Persévérez dans cet exercice, jusqu'à ce que votre élève soit physiologiquement maître du son. Alors vous lui dévoilerez le secret, et lui ferez connaître l'identité du son prononcé avec la syllabe en question.

De Minimis

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

INSTITUT PROVINCIAL DES SOURDS-MUETS DU BRABANT

(Suite et fin) (1)

XXII

TRAVAIL MANUEL

Le travail manuel, ce puissant instrument d'éducation générale, occupe une place importante dans le programme. Il a été introduit à l'institut en mars 1885. Il comprend *la méthode Frœbel, le cartonnage* et *le travail du bois* (2).

Méthode Frœbel. Les sourds-muets sont initiés, dès l'âge le plus tendre, c'est-à-dire à leur entrée à l'institution, aux différents exercices en usage dans les écoles maternelles ainsi qu'aux occupations de la méthode Frœbel (le piquage, la couture, le dessin, l'entrelacement des bandes de papier, le tissage, les ouvrages en paille tressée, le pliage, le découpage, le collage, les ouvrages en bois et le modelage).

Cartonnage. Ceux qui ont atteint huit ans manient le couteau et le carton et exécutent toute une série de tableaux, cadres, boîtes, etc., en rapport avec les besoins connus ou présumés des pensionnaires.

Travail du bois. Agé de dix à douze ans, les sourds-muets abordent la menuiserie, la gravure sur bois et la sculpture. Ce cours exerce plus largement l'aptitude manuelle et met le futur ouvrier en état de tenir et de manier convenablement les outils. La méthode suivie est celle de l'école normale de Naas (Suède), dirigée par M. Otto Salomon.

XXIII

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

En dehors des travaux manuels donnés au point de vue éducatif, l'enseignement professionnel est organisé dans l'institut. Il a pour but de préparer les pensionnaires à l'exercice d'un art ou d'une profession manuelle qui préserve les riches du désœuvrement et de l'ennui, les pauvres de la misère. Avant de placer un enfant en apprentissage, on consulte ses aptitudes, ses goûts, ses inclinations ; on prend l'avis des parent ou tuteurs, des maîtres, du médecin ; on tient compte enfin du milieu dans lequel il est appelé à vivre.

L'apprenti ne se rend aux ateliers qu'après avoir passé graduellement, et par des exercices méthodiques, par trois étages qui l'ont occupé, récréé, familiarisé avec l'outillage, et qui lui ont donné en quelque sorte l'intuition de sa vocation.

(1) Voir Tome 1er, pages 275 et 300.

(2) *L'enseignement des travaux manuels dans les écoles primaires de garçons*, par M. H. Sluys. (Bibliothèque Gillon. — Verviers, 1886). — 60 centimes.

Tous les ateliers sont installés dans une salle voûtée de 25m,60 de long sur 8m,70 de large et 3 mètres de haut, éclairée par 20 fenêtres, convenablement aérée, chauffée et meublée.

Les élèves des travaux manuels et des cours professionnels passent tous les jours, sauf le dimanche, trois heures à l'atelier, de 4 h. 1/2 à 7 h. 1/2 du soir. « Ce moment de la journée a été choisi, dit M. Sluys, comme étant le plus favorable : l'enfant, plus ou moins fatigué mentalement par les exercices de l'école, trouve à l'atelier une diversion puissante qui délasse le cerveau. » Les adultes qui sont à la veille de quitter l'établissement se rendent toute la journée chez des patrons ou travaillent à l'institution dans le but d'achever plns rapidement l'apprentissage de leur métier.

Treize élèves apprennent l'état de cordonnier, huit l'état de tailleur, six celui de jardinier. D'autres cours spéciaux sont organisés à mesure des besoins et en vue de mettre les sourds-muets à même de gagner plus tard honorablement leur vie sans être à charge à autrui.

Tous les apprentis sont initiés à la connaissance d'une série de notions théoriques et pratiques, indispensables à des sourds. Ils reçoivent des leçons particulières sur les outils, les matières employées (fabrication, qualité, prix, etc.), la comptabilité, la coupe, etc. En résumé, rien n'est négligé pour que les pensionnaires deviennent d'intelligents, de laborieux et de bons ouvriers.

XXIV

CAISSE DE PRÉVOYANCE

Aux termes du règlement général, « une caisse de prévoyance est instituée pour venir en aide aux jeunes gens qui ont achevé leurs études à l'établissement.

« Elle est formée au moyen de dons volontaires et des retenues opérées sur le traitement ou salaire.

« La répartition en est fixée par la Députation permanente sur les propositions de la commission administrative.

« Des gratifications peuvent être accordées aux élèves sur le produit de leur travail manuel.

« Elles sont inscrites nominativement pour chaque élève sur des livrets spéciaux de la caisse générale d'épargne et de retraite. »

Les comptes de la caisse d'épargne accusent une somme de douze cents francs. Quelques livrets se montent à plus de cent francs.

XXV

EXPOSITION PERMANENTE

Les parents et les visiteurs, qui désirent se rendre compte des progrès des enfants ou de la marche des études, ont la faculté de consulter aux parloirs tous les travaux des élèves qui ont remporté à Anvers *la médaille d'or*, la plus haute récompense décernée aux établissements similaires. Les murailles de ces salles sont garnies de dessins, de cartes géogra-

phiques, de formes géométriques, d'occupations de la méthode Frœbel, de cartonnage, etc., de tableaux donnant la suite des exercices enseignés dans les ateliers, les collections d'insectes, de plantes desséchées, de graines, de pierres, de métaux, etc., recueillies et classées par les élèves. Des bijoutières entourent les murs et renferment tous les cahiers des élèves, tous les devoirs donnés depuis l'ouverture de l'établissement et les objets qui ne peuvent être fixés sur carton.

« Ces tableaux et ces collections, disons-nous dans le SOURD-MUET (1), en janvier 1883, avec notre ami et collègue de Liège, M. Gueury-Dambois, n'exigent qu'un peu d'initiative et de la persévérance. En faisant chaque semaine une excursion à la campagne, parcourant avec ses élèves les prés, les champs, les bois, côtoyant une rivière au cours sinueux, gravissant une montagne ou une colline verdoyante, un instituteur habile recueille un grand nombre d'objets variés et intéressants, sur lesquels il demande et au besoin donne, séance tenante, des détails intuitifs.

« A leur retour à l'établissement, les élèves sont invités à rendre compte de leur promenade, et, ainsi, sous forme d'entretien, ils se rappellent une foule d'idées et de mots avec lesquels ils se familiarisent ; et, sans efforts, ils meublent leur esprit de connaissances durables.

« Les objets recueillis de cette façon sont étiquetés et soigneusement rangés dans une armoire vitrée qui orne un corridor ou une salle de récréation, où les élèves peuvent les examiner à l'aise ».

XXVI

TABLEAU DES OCCUPATIONS JOURNALIÈRES

6 h. 1/2. Lever, toilette, paquetage des lits.
7 h. Gymnastique pour les petits élèves et étude pour les grands.
7 h. 1/2. Déjeuner.
8 h. à 9 h. 20. Leçons.
9 h. 20 à 9 h. 1/2. Récréation.
9 h. 1/2 à 10 h. 1/2. Leçons.
10 h. 1/2 à 11 h. 1/2. Récréation.
11 h. 1/2 à 12 h. Dessin et modelage.
12 h. Dîner.
12 h. 1/2 à 1 h. 1/4. Récréation.
1 h. 1/4 à 2 h. 20. Leçons.
2 h. 20 à 2 h. 1/2. Récréation.
2 h. 1/2 à 3 h. 1/2. Leçons.
3 h. 1/2 à 4 h. Gymnastique pour les petits élèves et étude pour les grands.
4 h. Goûter.

4 h. 1/2 à 7 h. 1/2. — *Petits élèves.*

Exercices Frœbel (dons et occupations).
Jeux.
Cartonnage.
Menuiserie.

(1) *Le Sourd-Muet*, son infirmité, sa guérison, son caractère, son éducation, son passé, son avenir. — Verviers, *Bibliothèque Gillon.* Un volume de 120 pages, 60 centimes.

4 h. 1/2 à 7 h. 1/2. — *Grands élèves.*

Ateliers et jardinage.
7 h. 1/2. Souper.
8 h. Nettoyage des bottines, etc.
8 h. 1/2. Coucher.

1° Le lundi, le mercredi et le vendredi, religion de dix heures et demi à onze heures.

2° Le dimanche, promenade après la messe, étude de onze heures à midi; promenade de une heure à quatre heures, et jeux organisés, lecture et séances amusantes, en hiver, de quatre heures et demie à sept heures et demie.

3° Le jeudi, après-midi, excursions scolaires dirigées par les professeurs pour leurs classes respectives.

4° Chaque professeur a une moyenne de six heures d'occupation par jour, plus la préparation des leçons et la correction des cahiers.

Les aspirants professeurs ont sept heures de leçons et de surveillance. Ils ont une demi-journée de congé par semaine. Il leur est strictement défendu de quitter le dortoir depuis le coucher des élèves jusqu'au lever.

5° Congé, le samedi après-midi.

XXVII

CONGÉS ET SORTIES

Les cours vaquent: les dimanches; les jours de l'Ascension; le lundi de la Pentecôte; le 21 juillet (anniversaire de l'inauguration du roi Léopold Ier); le 1er novembre; le lendemain de la Toussaint; le 15 novembre (jour de la fête de Léopold II), et le samedi après-midi.

Les élèves sont admis à voir leurs parents ou tuteurs les jours de sortie ou de fête. Ils ne reçoivent d'autres visites qu'avec l'assentiment du directeur. Ils sortent de l'établissement, le premier dimanche du mois, avec l'autorisation écrite du directeur, qui indique l'heure du départ et celle de la rentrée. Ils sont ramenés à l'institut par les personnes avec lesquelles ils sortent.

XXVIII

VACANCES

Il y a trois vacances par année:

Les vacances d'hiver commencent la veille de Noël et finissent le 2 janvier.

Les vacances de printemps commencent le mercredi avant Pâques et finissent le deuxième lundi après Pâques.

Les vacances d'été commencent le 1er août et finissent le 1er septembre.

Nombre d'essais ont été tentés depuis quelques années pour arriver à modifier l'époque des grandes vacances scolaires. Cette réforme dont l'utilité est démontrée depuis longtemps semble aujourd'hui généralement admise. Il y a tout lieu d'espérer que la commission administrative s'asso-

ciera au mouvement des grandes villes et de certaines institutions et qu'elle fera cesser les classes pendant les mois les plus chauds, à l'instar de ce qui se pratique en Angleterre, en Hollande, en Allemagne et en Russie.

XXIX

SOURDS-MUETS BRABANÇONS. — ESPOIR ET VOEU

Nous ne terminerons pas ce travail sans exprimer toute notre admiration pour l'œuvre humanitaire et nationale accomplie par la noble et généreuse province de Brabant. Son influence bienfaisante ne connaît ni bornes ni frontières : tous les sourds-muets belges ou étrangers sont admis à l'institut et participent aux mêmes faveurs que ceux de la province.

Les sourds-muets qui continueront à s'abriter sous son égide recevront une éducation soignée, une instruction solide et deviendront d'habiles ouvriers. La médaille d'or que les jurés de section ont proposée à l'unanimité et que le jury de classe a décernée à son exposition à Anvers, en 1885, l'encouragera à persévérer et à unir tous ses efforts pour le bien des malheureux.

Grâce à l'appui et la sollicitude éclairée de la commission administrative, et tout particulièrement de son dévoué président, M. Heyvaert, l'institut tiendra ses promesses, répondra aux vœux du corps électoral et aux désirs des parents et des autorités, et ne faillira jamais à sa devise : « Les malheureux sourds-muets sont mes enfants. »

Que tous ces vaillants bienfaiteurs soient assurés de la vive gratitude et du profond attachement de tous les protégés qui leur voueront un amour éternel.

Honneur à tous ceux qui, de loin ou de près, ont contribué à la création de la première école officielle de Belgique ! Honneur et reconnaissance aux dévoués protecteurs de tant de malheureux !

Puissent d'autres provinces imiter le courageux exemple du Brabant, fonder des écoles ou reprendre les instituts dignes de confiance, en attendant que le Gouvernement ouvre des institutions nationales !

En 1883, la presse avait pris vaillamment en main la défense de nos trois milles compatriotes atteints de surdi-mutité. Des pétitions avaient été adressées à la Chambre des représentants en vue d'obtenir la création d'écoles spéciales de l'État. L'article additionnel au projet de loi sur l'instruction obligatoire, déposé la même année et conçu en ces termes : « *Le Gouvernement veillera à l'organisation d'un nombre suffisant d'écoles officielles destinées à donner une instruction primaire complète aux enfants sourds-muets et aveugles,* » a dû, par suite de certaines circonstances, reprendre le chemin pénible de l'attente de temps meilleurs. L'allégresse qui s'était un instant emparée des sourds-muets et des aveugles belges et de leurs principaux défenseurs, le *Cercle des Philantropes d'Anvers* et la *Société de secours mutuels des sourds-muets de Liège*, s'est vue obligée de céder la place à une vive et poignante douleur.

La plaie profonde faite au cœur de tant d'infortunés ne se cicatrisera que le jour où l'État comprendra que les sourds-muets et les aveugles sont des citoyens au même titre que les parlants et, comme eux, ont droit aux faveurs accordées si libéralement à l'indigent et au bourgeois.

Si l'ignorance et l'indifférence sont les seules causes qui empêchent la sérieuse amélioration du sort de six mille malheureux, travaillons sans relâche, nous, enfants du devoir, unissons nos efforts, et, la main dans la main, cherchons à intéresser les autorités, les instituteurs primaires, les philanthropes et le public intelligent à l'œuvre de l'émancipation complète des sourds-muets. Lorsque le jeune homme quitte l'école, suivons-le dans la vie, organisons des cours d'adultes et restons pour lui un conseil, un protecteur, un ami.

Que notre devise nationale nous guide dans notre tâche commune, que le bonheur des infirmes soit toute notre ambition, et soyons confiants en l'avenir !

E. Grégoire.

Berchem-Sainte-Agathe, le 10 janvier 1886.

ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS EN ANGLETERRE

L'instruction publique des sourds-muets en Angleterre commença en 1792, à Londres, avec la fondation, grâce à la bienveillante initiative des révérends H.-C. Mason et John Swonsed, d'une petite école gratuite composée d'abord de six élèves.

Le nombre des demandes d'admission fut tel, qu'en 1807, son Altesse Royale le duc de Gloucester posa la première pierre du « London Asylum for the support and education of indigent Deaf and Dumb Children ». Deux ans après, le bâtiment était prêt à recevoir les élèves. Le premier directeur fut le Dr Watson, dont le système d'éducation fut basé sur la méthode du Dr John Wallis, professeur de mathématiques à Oxford, vers 1660.

On peut citer beaucoup d'exemples d'enseignement privé des sourds-muets, en Angleterre; en remontant à l'an 685, époque à laquelle un évêque anglais, John de Beverley, instruisit un homme sourd-muet : c'est là le premier exemple enregistré par l'histoire. En suivant l'ordre, nous trouvons le Dr John Bulwer, vers 1647 ; le Dr John Wallis (1660) ; le révérend William Holder (1669) ; George Sibscoater (1670) ; George Dalgarno (1680); Henry Baker, un ami du Dr Samuel Johnson. Ces hommes éminents consacrèrent une partie de leur vie à l'enseignement des sourds-muets et réussirent, en général, à enseigner la parole : sans doute, ils avaient bien plus ou moins recours aux gestes et à la dactylologie, mais leur objectif principal était « la parole ».

Ils publièrent aussi plusieurs brochures et ouvrages sur l'enseignement. En 1760, alors que le grand et généreux abbé de l'Épée composait, en France, son œuvre magnifique, et que Heinicke, son prudent contemporain, fondait un système en Allemagne, M. Thomas Braidwood commença l'instruction de quelques sourds-muets, à Édimbourg (Écosse). Il transporta ensuite son école à Londres, et l'un de ses professeurs, le Dr Watson,

dont nous avons parlé plus haut, devint directeur du « London Asylum ». Suivant l'exemple de la métropole, des écoles publiques s'ouvrirent à Édimbourg en 1810, à Birmingham en 1812, à Dublin en 1816, à Glasgow et à Aberdeen en 1819, à Manchester en 1823, à Liverpool en 1825, et à Exeter en 1827.

Actuellement, nous avons environ trois mille enfants à l'école, tandis que, d'après le recensement de 1881, on en comptait environ deux mille cinq cents dépourvus de toute éducation, à cause du manque de place dans les écoles existant.

La méthode d'enseignement le plus communément usitée dans les écoles anglaises est une combinaison à base de signes et d'alphabet manuel avec un peu d'articulation pour quelques élèves seulement, et comme perfectionnement. Néanmoins quelques institutions ont tenté, avec plus ou moins de succès, l'emploi de la méthode orale pure. Parmi ces dernières, on peut citer honorablement celles de Manchester, de Doncastre, de Londres (transportée maintenant à Margate et Bansgate), celle de Claremont, de Dublin, de Saint John's Boston Spa, celle de Yorkshire (catholique romaine) fondée par le Right révérend Monseigneur Haërne. On ne peut considérer cette dernière comme une école dé méthode orale pure, car les signes y sont encore permis et usités.

Les classes du « London School Board », de même que celles de Leicester, Bradfort et Bristol, ainsi que l'école de Greenock (Écosse) et les écoles particulières sont toutes exclusivement orales. L'existence des écoles publiques est principalement assurée par les souscriptions volontaires, lès dons, les legs, et, dans quelques cas, par les petits honoraires des élèves. L'État ne donne aucun subside, au contraire des autres pays civilisés où le soin des sourds-muets, comme des autres classes d'affligés, est à la charge du gouvernement.

On a adressé deux demandes, en 1881 et en 1885, au Conseil privé de Sa Majesté, pour obtenir des subsides pour l'enseignement des sourds-muets. La demande a été prise en considération les deux fois : on a fait des promesses, mais, au moment où nous écrivons, on n'a encore rien tenu. Le Parlement impérial a été saisi de la question par plusieurs de ses membres et, tout dernièrement, on vient de nommer une Commission royale chargée de l'étudier. Mais, malheureusement, le gouvernement a voulu comprendre l'examen de l'enseignement des aveugles dans la même question, ce que les amis des sourds-muets ne sauraient admettre pour bien des motifs.

A présent donc, l'enseignement de nos sourds-muets se trouve dans la condition anormale suivante :

Un acte du Parlement, de 1871, a assuré les bénéfices de l'instruction élémentaire à toutes les classes de la société, et il y a encore près de deux mille cinq cents enfants sourds-muets au moins qui restent sans éducation et sans moyens d'en acquérir.

PREMIÈRE INTRODUCTION DE LA MÉTHODE ALLEMANDE OU MÉTHODE ORALE PURE EN ANGLETERRE

Quoique nous ayons déjà dit que l'enseignement du langage parlé aux

sourds-muets ait été pratiqué dans notre pays par les premiers professeurs et continué jusqu'à M. Braidwood, le Dr Watson et leurs successeurs, nous ne pouvons confondre une telle méthode avec celle qui fut nationalisée par Samuel Heinicke en Allemagne et adoptée par les autres pays.

Le premier enseignement systématique basé sur les principes bien connus de cette méthode fut introduit en Angleterre, en 1837, par M. Van Asch, professeur assistant à l'école de Rotterdam sous le très digne M. Hirsch, qui se détermina à venir dans ce pays pour y pratiquer l'enseignement privé.

Il fonda ensuite une petite école privée qu'il continua à diriger jusqu'en 1879, epoque à laquelle il fut recommandé par le gouvernement de la Nouvelle-Zélande comme une homme compétent pour introduire la méthode dans notre pays.

En 1867, Mme la baronne Mayer de Rothschild fonda un établissement pour enseigner la méthode orale aux enfants juifs sourds-muets. Cette école fut confiée à M. Van Praagh, ainsi qu'à M. Van Asch, l'ancièn professeur de l'école de Rotterdam.

Cependant, Mme la baronne de Rothschild ne borna pas sa bienveillance aux enfants sourds-muets de sa religion, et se détermina à étendre sa bonne œuvre.

Il s'ensuivit l'ouverture, à Londres, en 1872, d'une école normale pour l'enseignement des enfants sourds-muets de toute religion, sous les auspices de l'*Association pour l'instruction orale des sourds-muets.*

Entre autres objectifs, cette association avait pour but de former des professeurs diplômés, selon le système essayé. Cette école normale fut placée sous la direction de M. Van Praag, et la partie exclusivement juive de l'école sous la direction de M. Schöntheil, ancien professeur de l'Institution juive des sourds-muets, à Vienne.

On a donc pu observer que, jusqu'en 1872, tout l'enseignement du système allemand ou méthode orale pure à nos sourds-muets était entre les mains de professeurs qui, bien qu'excellents, avaient cependant ce désavantage d'enseigner dans une langue étrangère : mais la « Oral Association » promettait de former des professeurs pour l'avenir et des professeurs anglais. A cette époque, on avait ainsi besoin en Angleterre de personnes au courant de la méthode orale pure, mais il n'en venait pas. La preuve, c'est que deux dames américaines furent amenées en Angleterre pour entreprendre la tâche d'enseigner dans des familles particulières. Ce manque de professeurs instruits dura jusqu'en 1877, époque à laquelle se fonda à Londres une nouvelle Société, ayant pour titre « Society for Training teachers of the deaf and Diffusion of the German system throughout the United Kingdom ». Elle ouvrit une école et un collège à Ealing, en 1878.

Cette Société, jusqu'en 1885, a vu sortir de ses école et collège trente-quatre élèves instruits et diplômés.

Elle a aussi formé des professeurs à l'Institution de Manchester et répandu la connaissance de la méthode orale pure de tous les côtés.

On peut dire, sans contredit, que l'intérêt si grand et si renouvelé qu'a excité dans ce pays la méthode orale pure, il y a peu d'années, est dû aux efforts de la Société dont nous venons de parler et plus spécialement au

Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, tenu à Milan, en 1880. Le compte rendu en anglais de ce Congrès, écrit par M. Arthur Kinsey, a été publié et répandu largement en Angleterre, avant la fin de la même année.

A l'heure actuelle, nous avons en Grande-Bretagne:

30 Institutions publiques (internes).
1 Institution publique (externes).
16 Classes publiques (School Board).
14 Écoles privées.

Cela nous donne un total de soixante et un centres d'enseignement avec une agglomération de près de trois mille élèves et de cent trente professeurs. Onze cents élèves sont instruits par la méthode orale, tandis que mille neuf cent sept le sont par les signes et la dactylologie. La méthode orale plus ou moins pure, est mise en œuvre dans dix institutions publiques, quatorze écoles publiques School Board, et toutes les écoles privées.

Le nombre des enfants qui suivent le jour les classes du « School Board of London » est de près de trois cent treize. Ils sont recueillis à de grandes distances. Plusieurs de ceux qui viennent de loin sont pensionnés et logés dans des maisons confortables, depuis le lundi jusqu'au vendredi après-midi ; plusieurs aussi sont logés et pensionnés d'une façon permanente.

Ces maisons sont situées à proximité des écoles et sont entretenues par des souscriptions volontaires et de petits honoraires.

Leur établissement, leur installation et leur entretien sont dus aux efforts personnels du révérend William Stainer, inspecteur des classes de sourds-muets sous le « School Board of London ».

Nous estimons que l'opinion publique, aussi loin qu'on l'a excitée, est décidément en faveur du système de la parole. La presse et le corps médical le soutiennent chaque fois que ce sujet est abordé par eux.

A présent, l'obstacle a son adoption universelle est dans la répugnance des autorités des institutions publiques et principalement à cause des sacrifices pécuniaires nécessaires à un changement radical et à un bouleversement dans la constitution de leurs écoles et de leur personnel.

Quelques-uns attendent, avant de se décider, le résultat de l'expérience que font certaines grandes institutions, qui, l'on peut dire, passent par une période de transition, avant de se rendre à l'inévitable. Le fait, que toutes les écoles privées fonctionnent avec la méthode orale pure, que toutes les nouvelles classes fondées par les Board School adoptent (quand elles le savent) invariablement le système de la parole et que les directeurs des institutions publiques dirigées d'après le système combiné désirent avoir des élèves particuliers pour leur enseigner la parole, nous montre sans méprise la révolution qui s'accomplit lentement, mais à coup sûr. Un fait peut être encore plus concluant, c'est que les parents des enfants sourds-muets, toutes les fois qu'ils peuvent exercer le droit de choisir le système d'éducation (c'est-à-dire dans les classes riches), optent invariablement pour « la parole ».

Ceci fait naître alors l'idée qu'il y a un système pour les riches et un autre pour les pauvres, idée qu'il faut à tout prix chasser des esprits.

Arthur Kinsey.

APPENDICE

Société pour la formation d'instituteurs de sourds-muets et la diffusion du « système allemand » dans le Royaume-Uni. — Ealing (Angleterre).

Fondée en 1876

A reçu la plus haute récompense à l'exposition internationale d'hygiène, Londres, 1884.

Elle a été gratifiée de:

1° Les livres qui ont figuré à l'Exposition ;
2° Certificat spécial de remerciements;
3° La médaille d'or;
4° Le diplôme d'honneur.

La Société doit son origine et sa formation à M. B. S. John Ackers membre du Parlement.

M. B. S. John Ackers porte le titre de secrétaire honoraire de la Société.

Voici les fins qu'elle se propose:

Actuellement, un nombre considérable de sourds-muets en âge de fréquenter l'école ne reçoivent aucune espèce d'éducation, malgré l'existence d'institutions, d'écoles spéciales, de comités scolaires et de commis sions d'écoles.

Que tous soient instruits d'après le système allemand (ou méthode orale pure), afin que la mutité soit supprimée. La surdité peut être irrémédiable, mais la mutité peut être prévenue ou guérie par l'instruction.

Les sourds ne sont pas nécessairement muets et ne devraient pas l'être.

Un collège pour la formation d'instituteurs des sourds-muets. — Ce collège est en plein fonctionnement à Castle-Bar Hill, Ealing (Londres), une école pratique y est annexée.

Pour atteindre les résultats ci-dessus, il est absolument nécessaire de former des personnes douées de l'ouïe pour l'enseignement des sourds.

Le département pédagogique de la Société se compose d'un collège pour les étudiants et d'une école pratique pour les élèves sourds et jadis muets.

En entrant au collège, tous les étudiants doivent subir un examen ou produire un certificat émanant d'un jury d'examen reconnu.

L'enseignement se compose d'une étude sérieuse des sujets suivants.

PREMIER COURS

1° Un examen général de la condition physique mentale et sociale des sourds-muets

2° Les diverses méthodes d'enseignement. — Avantages et inconvénients de chacune ;

3° L'histoire et la littérature de l'éducation des sourds-muets ;

4° Les éléments et le mécanisme des sons articulés. — Un système de phonation, etc. etc.

DEUXIÈME COURS

Les parties de l'anatomie et de la physiologie ayant un rapport direct ou indirect avec la condition des sourds-muets, des muets idiots et des sourds-muets-aveugles.

Cette étude comprend :
Les organes de l'articulation ;
Les organes de la vocalisation ;
Les organes de la respiration ;
L'organe de l'ouïe ;
L'organe de la vision ;
Les organes de la circulation ;
Le système nerveux.

TROISIÈME COURS

1° La nature et la transmission du son ;
2° L'origine, le développement et la construction du langage ;
3° L'enseignement pratique des élèves de toute catégorie.

L'examen de passage des étudiants a lieu après un cours minimum d'une année d'étude. Il est passé devant cinq examinateurs choisis par le comité de direction. Deux d'entre eux doivent appartenir à la profession médicale.

Cet examen, comprenant la partie écrite, la partie orale et la partie pratique, remplit ordinairement une semaine.

Les candidats qui réussissent obtiennent le certificat de la Société.

Les étudiants désireux d'obtenir des honneurs doivent passer deux ans au collège.

Le syllabaire pour les élèves est le même qu'on emploie dans les écoles ordinaires de grammaire pour entendants..

La lecture sur les lèvres et le langage parlé sont les traits spéciaux de l'éducation.

On insiste fortement pour l'adoption d'un terme d'études minimum porté à huit années pour tous les élèves sourds-muets.

Le nombre des élèves est limité à trente-deux pour l'école pratique. Cette limite est imposée seulement par l'insuffisance du local.

NÉCROLOGIE

Le docteur ÉDOUARD FOURNIÉ, médecin en second de l'Institution nationale des sourds-muets, directeur de la *Revue médicale*, est mort à Paris, le 24 mars.

Fournié avait débuté comme médecin de marine et s'était signalé par son dévouement pendant la guerre de Crimée ; puis il vint à Paris et fut choisi par M. Béclard pour les importantes fonctions de préparateur du laboratoire de physiologie. Ce fut là qu'il poursuivit ses expériences si intéressantes sur les fonctions du système nerveux, expériences qu'il consigna dans plusieurs ouvrages remarquables.

Il était devenu l'un des meilleurs spécialistes de Paris, par ses succès dans le traitement des maladies du larynx.

INFORMATIONS

Collège pour les Instituteurs de Sourds-Muets. EALING. — Le conseil exécutif de l'exposition internationale d'hygiène de 1884 a accordé un diplôme d'honneur « pour services rendus » à M. Arthur Kinsey, principal de « Training collége for teachers of the deaf, Castle Bar Hill ». Peu après la clôture de l'exposition, on avait déjà offert à M. Kinsey une collection complète des ouvrages exposés (formant dix-huit jolis volumes). Il y a lieu de rappeler aussi que l'exposition pédagogique de l'école et du collège ont obtenu dans la personne de leur directeur la médaille d'or de l'exposition d'hygiène de 1884. M. Kinsey a été élu cette année-là secrétaire de l'un des jurys d'enseignement et a reçu une lettre de remercîments, signée par S. A. R. le prince de Galles. S. A. R. a honoré d'une visite l'exposition de la Société d'Ealing lors de l'inauguration des cités et corporations de la « London Technical Institution ».

*
* *

Clergyman sourd-muet. — Un sourd, M. Richard Aslatt Pearce vient d'être ordonné « clergyman » en Angleterre. C'est la première fois qu'on y aura vu un clergyman sourd-muet.

M. Pearce, élève de l'école de Brighton, a l'intention de se consacrer plus spécialement aux sourds du diocèse de Vinschester.

*
* *

SANTA-FÉ. — Une école vient d'être fondée à Santa-Fé (Nouveau Mexique) sous la direction de M. Lass, M. Larson, professeur de Chicago.

*
* *

SAINT-LOUIS. — Les sœurs de Saint-Joseph viennent également d'ouvrir une école à Saint-Louis.

*
* *

NANCY. — On nous assure que M. l'abbé Zinsmeister a résilié ses fonctions de directeur de l'Institution de Nancy, où les sœurs de Saint-Charles ont succédé au regretté M. Piroux.

*
* *

Asile des Sourdes-Muettes à Salzinnes-Namur. — L'asile des sourdes-muettes établi à Salzinnes et dirigé par des religieuses franciscaines a pour but de recevoir les sourdes-muettes adultes pauvres qui ont quinze ans au moins et celles qui ont dépassé cet âge en vue de leur assurer les moyens d'existence et la persévérance dans la bonne voie.

Il reçoit les anciennes élèves des écoles spéciales, qui ont terminé leurs études et qui sont orphelines ou pauvres, ou infirmes ainsi que celles qui ont des dispositions « pour la vie religieuse ».

Les filles trop âgées pour être acceptées dans les institutions et capables d'être instruites par le LANGAGE MIMIQUE, sont admises de préférence.

*
* *

Une nouvelle carrière accessible aux sourds-muets. — Au moyen du *Sensophone*, nouvel appareil télégraphique que l'on peut désigner également sous le nom de parleur tacite ou de parleur silencieux, le message est transmis à l'opérateur par une série de piqûres légères dues aux vibrations d'une pointe et la réception des signaux s'effectue par le toucher aussi bien que par l'oreille.

L'instrument a eté essayé par des télégraphistes habiles qui sont d'avis que ce mode de réception est plus rapide et plus sûr que la lecture au son. Pour ceux qui sont habitués à lire les signaux au bruit du parleur, le nouvel appareil ne présente aucune difficulté ; ils trouveront que la méthode est commode et peut-être la préféreront-ils aux autres.

Il suffit d'enlever le doigt de la touche pour que l'instrument fonctionne comme parleur ordinaire, par suite les si-

gnaux peuvent être reçus à volonté soit au son, soit au toucher.

Cette invention prend une importance considérable si on est placé à ce point de vue que, par l'utilisation d'un autre sens en télégraphie, elle ouvre une nouvelle carrière aux sourds-muets qui, aux États-Unis seulement, sont en nombre de cent mille. Les sourds-muets ont généralement le sens du toucher développé à un haut degré; ils ont aussi la persévérance et de plus ils ne sont points distraits par les bruit qui les entourent. Ces qualités tout à fait spéciales peuvent leur permettre d'arriver facilement à une grande habileté comme télégraphistes.

Il est à remarquer à ce sujet que jusqu'ici beaucoup d'inventeurs d'appareils télégraphiques se sont attachés à utiliser l'ouïe comme étant le sens le plus sûr pour la réception des signaux, qnoique nombre de télégraphistes aient été obligés de chercher d'autres moyens d'existance par suite de la surdité causée par le bruit incessant des parleurs. Le sens du toucher est pourtant plus sûr encore et ce qui le démontre c'est que sa sensibilité augmente au fur et à mesure que celle des autres diminue. Le Dr Geo-Wilson, l'éminent physiologiste écossais, a dit à ce sujet : « L'organe du tact, concentré dans la main, est le plus merveilleux des sens. Les organes des autres sont passifs, celui-là seul est actif. »

En résumé cet appareil présente les avantages suivants :

1° Il fonctionne sans aucun bruit, est le seul au moyen duquel un télégramme puisse être reçu secrètement;

2° Il peut être employé comme parleur ordinaire.

3° *Il permet d'utiliser* LES SOURDS-MUETS *comme* TÉLÉGRAPHISTES.

4° La lecture des signaux au toucher s'apprend plus rapidement que la lecture des signaux au son;

5° La construction est simple et solide.

(*Revue internationale de l'Electricité*)

*
* *

M. le Dr J. A. A. Rattel. — Notre dernier numéro était déjà composé lorsque nous avons appris la nomination de M. le Dr Rattel comme médecin-adjoint à l'Institution nationale de Paris. Nous lui adressons nos vives félicitations qui, pour être un peu tardives, n'en sont pas moins cordiales et sincères.

REVUE DES JOURNAUX

ANNALES AMÉRICAINES. — Janvier 1886. — Plusieurs articles nécrologiques sont consacrés au très regretté Dr Thomas Mac Intire, qui dirigea longtemps l'Institution de l'Indiana et qui était depuis 1883 à la tête de l'École de la Pensylvanie (Ouest). Le Dr Mac Intire, mort à soixante-dix ans, a consacré à la régénération morale et intellectuelle des sourds-muets une longue vie toute faite de labeurs et de dévouement.

Monsieur *George Wind* professeur *sourd-muet* de l'École de *Minnesota,* défend à sa manière le système qui consiste à instruire les sourds-muets dans les écoles d'entendants. On se rappelle à ce sujet les tentatives avortées de *Graser*, en Allemagne, et du Dr *Blanchet* en France; on sait que tel est encore le rêve de M. Grosselin et des partisans de la phonomimie.

Nous détachons de l'article du professeur sourd-muet les conclusions suivantes :

1° L'éducation du sourd-muet donnera ses meilleurs résultats si « la faculté de l'expression » est développée chez lui dès la plus tendre enfance;

2° Le développement de l'expression doit précéder l'enseignement du langage au moyen de l'écriture ou de la parole;

3° L'expression peut être considérée comme le produit naturel de la communion de deux âmes, et non comme une création de l'art de l'instituteur; et elle peut être développée chez les enfants sourds-muets par leur association avec ceux dont cette faculté est déjà développée;

4° *Le langage des signes et l'alphabet manuel sont les seuls moyens pour établir facilement la communication entre les enfants sourds et ceux qui entendent.*

La réunion d'enfants sourds et entendants ne peut être que profitable

aux sourds-muets ; et, dit l'auteur, quand cette vérité sera généralement reconnue, on ne tardera pas à trouver les moyens de la mettre en pratique.

« M. Gallaudet a découvert (?) et traduit pour les *Annales* un chapitre de la *Grammaire de Condillac* (1), » dans lequel le célèbre philosophe rend hommage à l'abbé de l'Épée son contemporain, et traite du développement naturel du langage des signes.

Déjà, en 1827, de Gérando avait fait la même découverte ainsi que le témoigne le passage suivant emprunté à son magnifique chapitre sur l'enseignement de la grammaire, de la nomenclature et de la syntaxe.

« Que nos instituteurs méditent donc avec soin les écrits des grammairiens philosophes qui ont tracé parmi nous l'histoire du langage, expliqué son code, et cherché dans le tableau de la pensée le type des formes imprimées au discours ; qu'ils méditent parmi nous, les écrivains de Port-Royal, les de Brosse, les *Condillac*, les Dumarsais, les de Mailly, etc. »

Un autre livre de Condillac est signalé dans le catalogue de la bibliothèque de l'Institution des Sourds-muets de Paris. Il a pour titre : *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, in-12, Amsterdam, Pierre. Mortier, 1872. — Voir t. I, chap. II, page 190 ; et t. II, section 1, chap. I.

Autre découverte : il s'agit cette fois de ce qu'on pourrait appeler la *dactylologie électrique*.

On forme un alphabet sur la paume de la main gauche et les doigts, de telle sorte qu'en touchant tel ou tel point de la main, on désigne telle ou telle lettre de l'alphabet. Cette dactylologie, on le voit, est basée sur le même principe que celle imaginée à la fin du XVIIe siècle par l'instituteur écossais, George Dalgarno, auteur du *Didascalocophus*. Supposez cette main placée sur une plaque munie de boutons correspondant aux divers points, c'est-à-dire aux diverses lettres, mettez la plaque en rapport avec un appareil électrique, qui vous permettra de faire mouvoir à volonté les divers boutons de la plaque, c'est-à-dire les diverses lettres, et manœuvrez comme un employé du télégraphe envoyant une dépêche. La plaque transmet la dépêche à la main du sourd-muet, et vous lui écrivez dans la main à volonté.

L'auteur de cette ingénieuse trouvaille, M. S. Tefft Walker, pense que ce moyen de communication vaut mieux que les autres pour instruire les sourds-muets, mieux que les signes, mieux que la lecture sur les lèvres, mieux que la dactylologie ordinaire ; en un mot, il est partisan convaincu de la supériorité de l'instruction par la *paume de la main*.

Un avantage qu'il a négligé de signaler est le suivant : Ces appareils pourraient remplir l'office de *téléphones* à l'usage des *sourds-muets* sortis de l'école. A côté des cabines téléphoniques, on pourrait installer ces sortes de *télémanes*. Bien des personnes qui entendent se hâteront d'apprendre ce nouvel alphabet pour communiquer entre elles, comme elles le faisaient auparavant par téléphone, sans compter qu'elles n'auraient plus à craindre les oreilles indiscrètes.

L'avenir est au *télémane !*

(1) Voir le COURS D'ÉTUDES à l'usage du prince ; tome V. — *Grammaire*, page 6-20. (*Du langage d'action*).

L'électricité est une bien belle chose !!!

En attendant que la *télémanie* soit devenue la langue de tout le monde, nous continuerons à enseigner au sourd-muet à voir et à parler le langage de la société, dans laquelle il est appelé à vivre.

Le professeur J. Gordon, de Washington, sous ce titre : *Notes sur l'alphabet manuel,* fait une intéressante étude historique de la dactylologie. Il rappelle que Barrois, un orientaliste distingué, croit avoir trouvé les traces de ce moyen de communication jusque chez les Assyriens ; on le retrouve au VIII[e] siècle dans le *De loquela per gestum digitorum sive in digitatione* de Bède, le Vénérable ; John Bulwer donne jusqu'à cinq alphabets manuels. D'après le professeur J. Gordon, l'abbé de l'Épée après avoir connu l'alphabet espagnol par Saboureux de Fontenay, le fameux élève de Péreire, aurait continué à se servir d'un alphabet *français à deux mains.*

Nous prenons la liberté de faire ici une double rectification. Et d'abord, l'abbé de l'Épée apprit *dans le livre de Paul Bonet* la dactylologie espagnole ; ainsi qu'il le dit lui-même dans son ouvrage.

« L'abbé de l'Épée, dit encore de Gérando, a distingué trois genres d'alphabets manuels, et a préféré avec raison le plus simple. Il a adopté pour ce motif, celui qui s'exécute avec *une seule main:* » De Gérando, t. II, p. 393. — Et cependant M. J. Gordon affirme catégoriquement que l'alphabet de Bonet, *rejeté par l'abbé de l'Épée fut adopté* par ses élèves. Il serait très intéressant de savoir sur quelles preuves le professeur de Washington appuie son dire.

L'article du professeur Gordon est accompagné de fort beaux dessins représentant les diverses lettres de l'alphabet manuel. La dactylologie, pense-t-il, peut venir en aide à la lecture sur les lettres, quand il s'agira de noms de personnes, de lieux, de termes techniques, etc., et il cite à l'appui de sa thèse l'opinion autorisée du professeur Porter, le Nestor américain. « Laissez vos élèves recourir autant que possible à l'alphabet manuel, plutôt qu'aux signes naturels, quand ils ont quelque chose à vous dire, soit en classe, soit ailleurs, et cela en phrases complètes et non par fragments. »

Il est évident que la dactylologie vaut mieux que les signes, et la parole mieux que la dactylologie.

M. Ely directeur de l'école du Maryland propose de créer plusieurs sections chargées de préparer les travaux du prochain Congrès : des sections d'articulation, d'enseignement primaire, d'arithmétique, de géographie, d'histoire, de dessin, d'*enseignement aural,* etc.

L'idée nous paraît excellente et nous la soumettons volontiers aux réflexions du comité chargé de réunir le prochain Congrès international à Francfort.

Quelques pages sont consacrées à la bibliographie ; quelques autres aux informations. Nous trouvons ici une intéressante observation de Emma Garret. Il s'agit d'un jeune enfant ayant perdu l'ouïe au mois de mai dernier. M[me] Emma Garret lui a appris à lire sur les lèvres avec une telle perfection, qu'il suit aujourd'hui les cours d'une école d'entendants. Le même professeur espère arriver au même résultat avec un autre de ses élèves.

On se rappelle que le même résultat fut atteint il y a quatre ans par notre collègue A. Dubranle, aujourd'hui Censeur de l'Institut de Paris.

Son élève, le jeune René B., devenu sourd au courant de ses études, passa son baccalauréat ès-lettres devant la Faculté de Paris deux ans après.

Faut-il rappeler que Kœchlin élève de M. Hugentobler de Lyon, suit aujourd'hui les cours de l'École centrale.

Ces observations, jointes à celles qui ont été précédemment publiées, donnent raison à ceux qui considèrent la lecture sur les lèvres comme le plus sûr palliatif de la surdité acquise (1).

Une statistique très complète et très détaillée des institutions de sourds-muets aux États-Unis termine ce numéro des *Annales américaines* qui ne compte pas moins de 92 pages. Un véritable volume !

MARIUS DUPONT.

Quaterly Review. — Le premier numéro de la *Quaterly Review*, organe anglais pour l'éducation des sourds-muets, a paru au mois de janvier dernier.

Le Comité de direction est ainsi composé :

David Buxton, R. Elliot, J. Howard, W. Neill, S. Schontheil, W. Sleight, W. Stainer, et Van Praagh.

Ces noms suffisent pour recommander le journal à l'attention de tous les instituteurs.

Le premier numéro contient une *introduction* signée du comité. On y passe en revue les progrès accomplis dans l'enseignement des sourds-muets pendant les dernières années, et on y expose le but du journal.

Nous n'insisterons par sur le second article *La lecture sur les lèvres* de M. Van Praagh ; tous nos lecteurs ont eu le plaisir de le lire en français dans notre revue du mois de janvier dernier.

Le troisième article est consacré aux Écoles Normales d'instituteurs récemment établies en Angleterre. Leur but, leur fonctionnement, leur organisation y sont longuement exposés : on y trouve même la liste des lauréats, brevetés après examen.

Vient ensuite la biographie d'Andrew Patterson, par David Buxton. Cet article est tiré des *Annales Américaines* (octobre 1885).

La *Revue anglaise* ne se contentera pas de publier des articles nouveaux; elle se propose en outre de traduire parfois ou de réimprimer ceux qui lui paraîtront mériter cet honneur.

Nous souhaitons une cordiale bienvenue à notre confrère de Londres. Il manquait une Revue à l'Angleterre ; elle l'a. *All right!*

M. D.

Organ der Taubstummen. Nos 1 et 2. (Janvier et février 1886.). — *Metz*. — Une nouvelle étrange nous arrive de Metz. En 1874, il fut fondé dans cette ville, par le gouvernement allemand, une institution de sourds-muets, placée sous la direction de M. Erbrich, qui a pris une part si active aux travaux du Congrès international de Bruxelles.

Il paraît que le personnel laïque de cette institution vient d'être dissous, « dans l'intérêt du service », et remplacé par des religieuses. — Signes du temps !

(1) *La lecture sur les lèvres palliatif de la surdité*, par MARIUS DUPONT, — 2° *La lecture sur les lèvres*, par A. DUBRANLE.

BIBLIOGRAPHIE

Rekenboekje voor doofstommen. Scholen.

(*Petit manuel de calcul, à l'usage des écoles de sourds-muets*), par J. Hogerheijde
Instituteur en chef de l'Institut des sourds-muets à Anvers.
1re partie : nombres de 1 à 20. — 2e partie : nombres de 1 à 100.

Anvers, J. F. Engels et Cie, imprimeurs.

Ces deux manuels, d'après les indications de l'auteur, doivent servir de guide aux instituteurs, et de livre d'application aux élèves.

Ils contiennent une suite très complète de toutes les combinaisons, par voie d'addition, de soustraction, de multiplication et de division, sur les 20 premiers nombres, d'une part ; sur les 100 premiers nombres, d'autre part.

L'auteur oublie de nous dire, avant tout, ce qui est capital, quels sont les élèves à qui s'adressent ces manuels. — Si c'est aux élèves de la deuxième année d'études, nous lui ferons remarquer que le calcul à enseigner à ces élèves ne doit et ne peut être qu'*intuitif*, que toutes ces combinaisons ne doivent se faire qu'*oralement* et uniquement sur des *nombres concrets*. Il faut que l'enfant soit mis en présence de la réalité et n'ait sous les yeux que des objets sensibles, principe difficilement applicable dans des combinaisons de calcul chiffré.

A part cette légère observation, nous croyons que les manuels de M. Hogerheijde peuvent être utilement consultés par les instituteurs de sourds-muets. M. S.

Linnartz. Das Auge des Taubstummen. (*L'œil du sourd-muet*).

Aix-la-Chapelle, chez M. Jacobi, 1886.

M. Linnartz, l'honorable directeur de l'institution de sourds-muets d'Aix-la-Chapelle, vient de publier une brochure qui mérite bien notre attention. Elle a rapport aux soins à donner aux yeux, si précieux à tous et doublement précieux aux sourds. — Dans cet opuscule, l'auteur parle des maladies de l'œil et des précautions à prendre pour les prévenir. Il demande que chaque instituteur de sourds-muets soit suffisamment au courant des principes généraux de l'ophthalmologie, pour pouvoir prendre à l'école toutes les mesures qui paraissent nécessaires pour protéger la vue des enfants. J. Hugentobler.

L'Éditeur-Gérant,
Georges CARRÉ.

1311. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 2. Mai 1886.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE FRANCE [1]

Messieurs,

La Commission que vous avez nommée pour élaborer un programme d'histoire[2] a terminé sa tâche et elle vient soumettre à votre discussion le résultat de ses travaux. Ayant eu l'honneur de faire partie de cette commission, choisi par mes collègues pour résumer leurs opinions et vous les exposer, je vais m'attacher à justifier leur confiance autant que mes faibles moyens me le permettront.

Je vous dirai en premier lieu quelles sont les idées qui ont présidé à la confection de notre programme; j'irai ensuite à la question beaucoup plus intéressante de la rédaction des leçons et de l'art, si je puis m'exprimer ainsi, de les présenter à nos élèves, de façon qu'ils en retirent deux avantages certains: la connaissance de l'histoire et un progrès dans la langue française parlée ou écrite.

L'histoire commence véritablement l'éducation morale et sociale du sourd-muet. Les faits qu'elle retrace lui apprennent ce qu'est le pays qui l'a vu naître, ce que sont les hommes qui l'habitent, quelle est leur origine, comment ils se sont formés en nation, dans quelles conditions la nation a vécu pendant une longue suite de siècles, quels efforts elle a faits pour progresser, pour arriver à créer ces incalculables merveilles littéraires, scientifiques, artistiques et industrielles qui ouvrent aux individus un vaste champ où s'exerce leur activité, en vue de conquérir un bien-être relatif, avec la liberté pour garantie.

Indépendamment de ces considérations générales, je vais m'occuper uniquement du programme, qui tient une large place dans le cours d'instruction du sourd-muet.

Et tout d'abord, disons que l'histoire et la langue française deviennent pour nous, à la fois, but et moyen, en ce sens que nous amenons l'enfant à apprendre et à comprendre ce qu'il ne sait pas par ce qu'il sait déjà, autant que la chose est possible.

Nous avons arrêté en principe que l'histoire serait enseignée par le commencement, en suivant l'ordre chronologique, attendu que les premiers temps n'ont qu'une importance relative, qu'ils forment une série de faits simples, faciles à être mis en leçons à la portée des élèves ayant déjà été exercés à la lecture de petites narrations.

On a agité la question de savoir s'il ne conviendrait pas de faire consister cet enseignement, durant la première année du cours, c'est-à-dire depuis les Gaulois jusqu'à 1789, en petits épisodes isolés, en biographies

[1] Rapport présenté par M. Théobald à MM. les membres de la Conférence des Professeurs de l'Institution nationale.
[2] Voir ce programme, à la suite du rapport.

*

de certains personnages, en récits détachés des inventions remarquables, s'il ne conviendrait pas, dis-je, de briser la chaîne des faits historiques pour n'en montrer que quelques tronçons de temps à autre.

Nous n'avons pas cru devoir adopter ce système, en honneur, il y a un demi-siècle, mais aujourd'hui condamné par l'expérience. Vous nous avez demandé un programme d'histoire ; nous vous apportons un programme d'histoire, et non un programme de lectures amusantes.

Nous voulons que l'histoire que nous enseignerons soit l'histoire des Français, l'histoire de la Nation aussi bien que celle des souverains, quand ces derniers ont joué un rôle important ; l'histoire de nos défaillances, de nos fautes, de nos revers, mais aussi de nos progrès, de nos succès, de nos gloires ; en un mot, l'histoire de notre pays, depuis nos ancêtres, les Gaulois, jusqu'à nos jours.

Le choix des matières du programme que nous vous soumettons n'a besoin d'être ni justifié ni défendu, car nous n'avons penché ni à droite ni à gauche ; nous avons été guidés par la plus scrupuleuse impartialité.

Avant tout, nous nous sommes préoccupés d'établir une bonne classification, chose d'une importance si évidente qu'il serait superflu de la démontrer.

Ainsi, nous avons pris pour base les trois grandes époques historiques :

1° L'antiquité et le moyen âge ;

2° Les temps modernes ;

3° L'époque contemporaine.

En d'autres termes : les Gaulois, la Renaissance et la Révolution.

Les première et deuxième époques seront passées en revue, sous forme de résumé, dans le courant de la sixième année, pendant le premier et le second semestre ; la troisième époque, qui est la plus considérable et la plus intéressante à cause des événements récents, sera enseignée dans tout le courant de la septième année.

A part ces trois grandes époques, nous avons établi une vingtaine de divisions plus intimes que nous appelons périodes et sous lesquelles viennent se grouper plusieurs faits de même nature, ou une succession de faits résultant d'un fait principal.

La dénomination donnée à chaque période n'a rien d'arbitraire ; elle est fournie par l'ensemble des événements qu'elle circonscrit.

Ces divisions secondaires, avec leurs dénominations et les dates chronologiques, sont autant de jalons placés de distance en distance, pour permettre d'embrasser, par la pensée, les étapes du chemin parcouru ou à parcourir.

Les faits groupés dans chaque période constituent le programme proprement dit. Ce sont les sujets que le professeur exposera à ses élèves dans les formes qu'il jugera les plus convenables. Ces sujets ou articles seront autant de paragraphes sommaires ; quelques-uns, même, pourront ne nécessiter qu'une seule phrase, au besoin une simple mention, comme nous le verrons tout à l'heure en parlant des procédés.

On nous demandera sans doute de préciser davantage l'étendue qu'il conviendrait de donner aux leçons. Il ne nous est pas possible de le faire dans un simple rapport ; d'ailleurs, il importe de tenir compte du degré d'aptitude de la moyenne des élèves de chaque classe.

Les deux premières parties du programme, qui correspondent à la

sixième année, seront l'objet d'un résumé historique très sommaire, dans le genre des éphémérides, par exemple, en ne s'arrêtant pour donner des développements qu'aux faits ayant eu une influence considérable sur les destinées de la nation. Les événements secondaires, de même que les noms des personnages, seront évoqués en quelques lignes qui en diront autant à l'esprit que de longues dissertations.

De cette manière, l'histoire, depuis les Gaulois jusqu'à la Révolution, pourra être parcourue dans l'espace d'une année scolaire, en ne donnant qu'une leçon par semaine.

Nous irons vite sans avoir l'air de nous presser, si nous savons débarrasser les faits principaux des faits accessoires lorsque ces derniers n'ont qu'un intérêt médiocre.

Dans le courant de la dernière année d'étude, qui est consacrée à la troisième partie du programme, les leçons seront un peu plus développées et l'on s'arrêtera tout à son aise aux événements contemporains, sans que pour cela le temps vienne à manquer.

*
* *

Un programme est une chose excellente en ce qu'il trace au maître la ligne à suivre; mais il est une question qui, par son importance, prime toutes les autres, je veux parler de la manière de présenter les leçons.

Comment nous y prendrons-nous?

Débuterons-nous par la forme interrogative ou par la forme expositive?

Nous ne pouvons commencer par le dialogue; car le dialogue suppose des connaissances acquises précédemment, ou du moins une initiative qui ne saurait exister chez le sourd-muet.

Nous n'aurons donc recours au dialogue qu'après que la leçon aura été donnée, expliquée et apprise en vue de nous assurer si nos élèves ont suffisamment compris et de les exercer à la construction française par la décomposition des phrases.

Par dialogues, nous entendons la conversation spontanée sur un objet quelconque et non ces dialogues préparés d'avance que l'on fait apprendre par cœur comme les pièces de théâtre.

La forme expositive est la plus rationnelle; aussi l'emploierons-nous. Mais un scrupule nous arrête: quand nous aurons étalé la leçon tout entière au tableau, n'est-il pas à craindre que des élèves s'essayant à lire, en attendant nos explications, ne lisent mal, n'attachent une idée erronée à l'une de nos phrases et que, croyant avoir compris tout seuls, ils ne prêtent ensuite aucune attention à ce que nous voudrons leur dire? Cela se voit malheureusement tous les jours. Je ne parle que pour mémoire de ceux qui ne considèrent la leçon que comme une tâche pénible, qui mesurent la longueur et comptent le nombre des lignes à apprendre.

Aussi, ne devons-nous pas montrer toute la leçon d'un seul coup, du moins dans les premiers temps; il est indispensable de la débiter par tranches; c'est-à-dire phrase par phrase, comme nous opérons pour les leçons de langue française.

Permettez-moi, messieurs, de consigner ici nos procédés, en prenant pour sujet de démonstration la première période de notre programme.

LA GAULE INDÉPENDANTE. *Les Gaulois, mœurs, religion, occupations.*

Comme pour toutes les leçons, nous appelons l'attention de nos élèves,

et quand ils ont les yeux bien fixés sur nos lèvres, nous articulons très distinctement la phrase suivante en faisant une légère pause entre chaque mot :

Autrefois, la France s'appelait la Gaule.

Nous nous arrêtons, et nous faisons répéter ces mots par les élèves: s'ils ne les ont pas tous retenus, nous les aidons jusqu'à ce qu'ils parviennent à prononcer la phrase entière. Ils la mâchent, la ruminent, se la disent les uns aux autres, et finalement se l'approprient. Elle est saisie et en même temps apprise. Une idée d'histoire, une vérité historique s'établit dans la pensée de nos élèves. Nous la faisons ensuite transcrire au tableau où elle prend une forme sensible.

Nous continuons notre dictée orale, qui a cet avantage de ne pas prêter à l'équivoque :

Les habitants de la Gaule étaient les Gaulois.

Deuxième vérité historique qui découle de la première. Nouvel arrêt et même exercice que pour la précédente ; après quoi, elle va rejoindre au tableau celle qui s'y trouve déjà.

Nous passons à une troisième phrase qui est composée d'adjectifs avec le seul verbe être. Elle est si simple que tous les élèves la lisent sur nos lèvres et la répètent sans beaucoup de peine :

Les Gaulois étaient des hommes grands et forts, braves, francs et hospitaliers.

Ces qualificatifs, moins le dernier, sont connus de nos élèves ; nous expliquons l'adjectif *hospitaliers* par ces mots : *recevoir poliment les étrangers, leur donner à manger, les faire coucher dans la maison.*

La construction de notre leçon va lentement, mais elle va sûrement; les mots et les idées qu'ils expriment ont le temps de s'incruster dans l'esprit de nos enfants.

Nous posons une autre phrase formée de deux propositions, ayant chacune deux compléments :

Ils s'occupaient peu de l'agriculture et de l'industrie; ils préféraient la chasse et la guerre.

Il est inutile de faire observer que nous ne dictons qu'une seule proposition à la fois, et que nous n'ajoutons la deuxième qu'après que la première a été lue, répétée, commentée et transcrite au tableau.

Dans le cas où quelques élèves n'auraient pas compris, ce que nous remarquons bien à leur indécision, nous donnons le sens des mots les moins familiers, en les interprétant par des équivalents : *ils cultivaient peu la terre; ils ne travaillaient guère à un métier; ils aimaient mieux aller à la chasse et faire la guerre.*

Ces exercices de parallélogie seront faits de vive voix, puis portés au tableau noir, mais d'un côté autre que celui où nous construisons la leçon.

Revenons à cette leçon qui ne saurait manquer d'exciter l'intérêt de nos jeunes gens.

Ils adoraient un dieu suprême; ils vénéraient le soleil, la lune, le tonnerre, les vents, les fleuves; ils n'avaient ni temples, ni statues de leurs dieux.

Nous avons quitté le terre-à-terre; nous gravitons vers les idées abstraites ; nos élèves nous suivent dans cette ascension, car ils ne sont pas incapables de comprendre ces trois propositions à simple lecture. Toutefois, n'épargnons point les commentaires, parce qu'une leçon bien comprise stimule la bonne volonté et s'apprend sans le moindre ennui.

Ayant débuté par des faits simples, exposés avec des formules également simples, nous avons peu à peu élevé les idées jusqu'à l'abstraction ; nous allons, tout en conservant à notre style la même allure, pousser vers la psychologie et la morale, ces deux parties de la philosophie que nos devanciers désignaient sous le terme générique de métaphysique.

L'esprit de nos élèves est ouvert et ne demande qu'à bien comprendre ; l'œil, où rayonne la pensée, est sur nos lèvres, et les organes de la voix sont prêts à reproduire nos paroles.

Nous mettons ici toutes les propositions qui forment le reste de la leçon afin de n'y plus revenir :

Leurs prêtres étaient nommés les Druides ;

Les Druides adoraient Dieu dans les forêts ;

Ils instruisaient les enfants ;

Ils enseignaient que l'âme est immortelle ; *que les hommes sont récompensés ou punis après la mort ;*

Ainsi, par gradations insensibles et rapides, mais en nous arrêtant à chaque proposition pour la faire répéter, l'expliquer et la bien fixer dans l'esprit, nous sommes arrivés à présenter la leçon tout en la faisant apprendre par cœur.

Si nous avions employé le procédé ordinaire qui consiste à la transcrire tout d'un trait au tableau, à la faire copier, puis à la faire lire, ensuite à l'expliquer, nos élèves n'auraient rien compris et se seraient bien vite rebutés.

Il arrive cependant que certaines leçons les rebutent, et qu'elles changent en dépit leurs bonnes dispositions. Lorsque cela arrive, gardons-nous de persister et de leur imposer ce qui leur répugne ; ce serait perdre la confiance qu'ils ont en nous, et conséquemment multiplier les difficultés déjà si nombreuses que nous rencontrons, pour leur faire saisir les corrélations qui existent entre les mots dont la phrase est construite.

Mettons tout amour-propre de côté, retirons notre leçon, étudions nos élèves ; lorsque nous nous serons rendu compte de tout ce qu'ils savent, et de ce dont ils sont capables, alors seulement, présentons-leur la leçon modifiée conformément aux connaissances qu'ils possèdent.

*
* *

Voilà, messieurs, en substance, ce que je voulais dire sur la manière de présenter la leçon. Je vais terminer ce rapport déjà trop long ; mais auparavant souffrez que je vous fasse part des réflexions que me suggère la rédaction de ces petits récits historiques, dont les qualités principales seront la clarté, la précision et la concision. Ils seront à la portée des intelligences auxquelles nous nous adressons et composés, en grande partie, avec des termes connus des élèves, sans nous préoccuper de la richesse ou de la variété du style, en nous bornant à reproduire simplement les mouvements de notre pensée.

Prenons garde que nos phrases ne soient trop longues ; l'enfant n'en saisit que lentement la signification à mesure qu'elles passent sous ses yeux, et, souvent, il hésite en voulant mettre de l'ordre dans ses idées. Chaque alinéa doit servir de point d'appui ou de lieu de repos à sa réflexion. Autrement, arrivé à la fin du paragraphe, il s'efforcerait en vain de se représenter l'ensemble de ce qu'il vient de lire.

Faisons donc des propositions très courtes, mais complètes; employons les expressions les plus simples; usons et abusons, s'il est nécessaire, des répétitions du même mot.

Résignons-nous, comme le disait si bien feu M. J.-J. Valade-Gabel, à passer pour un esprit trivial, vulgaire, et à raisonner comme le fait une nourrice de bon sens.

Il importe, en vue d'augmenter le nombre des mots familiers à l'élève, d'ajouter à chaque nouvelle leçon un certain nombre de mots qui ne sont pas encore connus de lui. Efforçons-nous de lui en faire comprendre le sens en nous servant d'expressions équivalentes qu'il connaît déjà.

Les mots entrent alors dans sa pensée avec une signification un peu vague, j'en conviens ; mais employés à plusieurs reprises, dans des circonstances diverses, cette signification prend une consistance progressive, et toute la portée ne tarde pas à en être parfaitement saisie.

Ce procédé, moins rapide que la traduction mimique, laisse des traces plus profondes, lie mieux le mot à l'idée, concentre plus efficacement l'attention de l'enfant, le dispose davantage à se servir de la parole ou de l'écriture pour énoncer sa pensée, enfin l'habitue plus facilement et plus promptement à la compréhension du texte écrit. Nous ne saurions trop insister sur l'utilité de cet exercice ; c'est l'un de ceux qu'on emploie le plus fréquemment dans l'application de la méthode intuitive.

Je termine, messieurs, en vous engageant à discuter notre travail sans crainte de froisser notre amour-propre ; à en retrancher ce qui vous paraîtra superflu, à y ajouter ce que vous croirez indispensable pour que l'expérimentation de ce programme provisoire soit faite avec un succès qui le consacre d'une manière définitive.

Vous apprécierez les résolutions préliminaires que nous avons formulées au commencement de ce rapport, en disant que l'enseignement de l'histoire et celui de la langue française seront but et moyen ; que l'histoire sera enseignée par le commencement, en suivant l'ordre chronologique ; que les leçons seront coordonnées de façon à présenter une suite non interrompue de récits historiques.

Vous donnerez votre avis sur les divisions que nous avons adoptées pour classer les faits et en faciliter la mémoire, ainsi que sur nos propositions au sujet de la mise en pratique du programme.

Nous ne saurions trop appeler votre attention sur les observations que nous faisons au sujet de la rédaction des leçons et sur les précautions que nous recommandons de prendre lorsqu'il s'agit de les faire passer sous les yeux des élèves.

Là est le point capital de cet enseignement, en partie double, qui forme une mine féconde où le maître trouve une foule de matériaux propres à familiariser ses élèves avec l'usage de la langue française. Cet enseignement est susceptible de donner lieu à bon nombre de leçons de géographie et à une quantité considérable d'exercices de calcul, sans compter les beaux exemples de morale qui prédisposent l'enfant aux vertus sociales, et donnent naissance, en lui, à cet admirable sentiment qu'on appelle l'AMOUR DE LA PATRIE.

THÉOBALD.

PROGRAMME PROVISOIRE D'HISTOIRE DE FRANCE

Adopté par la Conférence des Professeurs de l'Institution nationale de Paris, dans sa séance du 16 mars 1886

CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

1° L'enseignement de l'histoire de France sera donné en sixième et en septième année ;

2° Il aura lieu suivant l'ordre chronologique ;

3° Il sera précédé d'un aperçu sur la société contemporaine ;

4° Les leçons seront coordonnées de manière à présenter, autant que possible, une suite non interrompue de récits historiques ;

5° Elles seront présentées sous la forme expositive, puis décomposées par le dialogue ;

6° L'enseignement de l'histoire, plus encore que celui de la géographie, devra concourir à l'étude de la langue, et servir à fortifier le sens moral chez les élèves ;

7° Le maître fera chercher ou montrera sur la carte les lieux importants mentionnés dans la leçon ;

8° On emploiera des collections d'images représentant les coutumes, les armes, les productions qui caractérisent chaque époque. Ce moyen d'enseignement sera complété par des visites dans les musées.

PROGRAMME

6e année. — 1re époque

1° **La Gaule indépendante.** — Les Gaulois : mœurs, religion occupations.

2° **La Gaule sous les Romains.** — Jules César. Vercingétorix. Civilisation romaine.

3° **Les Francs dans la Gaule.** — Les Mérovingiens. Attila. Sainte Geneviève. Clovis. La loi salique. Les fils de Clovis. Les maires du palais.

4° **L'Empire carlovingien.** — Pépin le Bref. Charlemagne. Conquêtes. Législation. Instruction. Les successeurs de Charlemagne. Démembrement de l'empire. Les Normands.

5° **La Féodalité.** — Le roi, le suzerain. Le seigneur, le serf, le vilain. Morcellement de la France. Les Capétiens. Hugues Capet. Conquête de l'Angleterre par les Normands.

6° **Les Croisades.** — Pierre l'Ermite. Godefroy de Bouillon. Philippe-Auguste. Saint Louis. Administration, encouragements au commerce et à l'industrie.

7° **Progrès de la royauté.** — Philippe le Bel, les états généraux. Le tiers-état. Émancipation des serfs. Application de la loi salique.

8° **Les Anglais en France.** — La guerre de Cent ans. Crécy. Duguesclin. Jeanne d'Arc.

9° **Ruine de la Féodalité.** — Louis XI. Sa politique. Son administration. Les postes. L'imprimerie. Les manufactures. Les écoles de droit, de médecine. Acquisition de provinces. Découverte de l'Amérique.

10° **Les guerres d'Italie.**

6e année. — 2e époque

11° **La Renaissance.** — François Ier. Charles-Quint. Henri II. Acquisition de provinces. Fin des guerres d'Italie. Leur résultat.

La Renaissance : les arts, l'industrie, le commerce, la marine, les parlements.

12° **Les guerres de religion.** — La réforme. Les guerres civiles. Catherine de Médicis. La Saint-Barthélemy.

13° **Les Bourbons.** — Henri IV. Siège de Paris. Édit de Nantes. Sully. Administration. Travaux publics. Agriculture. Manufactures. Colonies.

Louis XIII. — États généraux. Richelieu. L'Académie française. La Sorbonne. Le Jardin des Plantes. Les enfants trouvés.

Louis XIV. — Mazarin. La Fronde. Guerres de Louis XIV. Colbert. Louvois. Agriculture. Commerce. Industrie. Marine. Inventions. Découvertes. Grands hommes du XVIIe siècle.

Louis XV. — Le régent. La guerre de Sept ans et le traité de Paris. Partage de la Pologne. Grands hommes du XVIIIe siècle.

7e année. — 3e époque

14° **La Révolution.** — Louis XVI. Turgot. Necker. Guerre contre les Anglais en Europe et en Amérique. Embarras financier. Convocation des états généraux.

L'Assemblée nationale constituante.

Prise de la Bastille. Nuit du 4 août 1789.

L'Assemblée législative. Les émigrés. Victoire de Valmy.

La Convention. Abolition de la royauté.

Proclamation de la République. Victoire de Jemmapes. Mort de Louis XVI. La Terreur.

Le Directoire. Situation de la France. Bonaparte en Italie, en Égypte.

Le Consulat. Organisation administrative de la France.

15° **L'Empire.** — Napoléon Ier empereur. Les maréchaux de France. Austerlitz. Iéna. Friedland, etc. Guerres d'Espagne. Les frères de Napoléon. Campagnes de Russie et de Saxe. Chute de Napoléon.

16° **La Restauration.** — Louis XVIII. Traité avec les souverains coalisés. La charte constitutionnelle. Les Cent jours. Waterloo. Suite du règne de Louis XVIII. La Terreur blanche. Siège de Cadix. Le Trocadéro.

Charles X. Expédition de Morée. Bataille de Navarin. Prise d'Alger.

Les Ordonnances. Révolution de 1830.

17° **La monarchie constitutionnelle.** — Louis - Philippe Ier. Événements de Belgique. Casimir-Perier. Thiers. Guizot. Les chemins de fer et autres inventions. L'Afrique. Les colonies. La révolution de 1848.

18° **La seconde République.** — Gouvernement provisoire. Suffrage universel. Ateliers nationaux. Insurrection. Le général Cavaignac. Le prince Louis-Bonaparte, président de la République.

19° **Le second Empire.** — Napoléon III empereur. Guerres de Crimée, d'Italie, etc. Travaux publics. Inventions. Exposition. Isthme de Suez. Tunnel du Mont-Cenis. Guerre franco-allemande. Sedan.

20° **La troisième République.** Le gouvernement de la Défense nationale. Strasbourg et Metz. Siège de Paris. L'Assemblée nationale.

M. Thiers, président de la République.

Le maréchal de Mac-Mahon.

M. Grévy.

DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ

DES SOURDS-MUETS ET DES ENTENDANTS-PARLANTS

(*Suite*[1])

Le jeune sourd-muet a appris à lire. En même temps, il a commencé l'étude du vocabulaire. Le voilà arrivé au moment où il doit prendre la plus grande part possible aux exercices de langue française que font ses condisciples. Il n'a pas encore acquis une connaissance suffisante du langage pour pouvoir les suivre intégralement, mais de presque tout il peut, avec la bonne volonté et l'habileté du maître, tirer un certain profit.

Voyons, en effet, en quoi consistent les travaux des élèves, particulièrement dans la classe élémentaire d'une école primaire.

L'enseignement, considéré dans ses grandes lignes, peut être ramené à ces deux points :

L'étude des êtres et des choses, l'observation de leur nature, de leurs qualités, de leurs usages, de leurs rapports, étude qui se fait soit en les rapprochant par analogie, soit en les comparant par diffférences, le concret servant ensuite de point de départ pour s'élever aux idées abstraites ;

L'étude de la langue, destinée à exprimer aux autres et à mieux fixer dans son propre esprit les idées que fait naître l'observation des êtres et des choses, les conceptions abstraites que permet ce premier acte de l'intelligence, les raisonnements auxquels un fait peut servir de base.

L'enfant entendant, pendant les premières années de sa vie qui précèdent son entrée à l'école, s'est livré inconsciem-

[1] Voir les n°s de mai et de septembre 1885.

ment à ces deux études, amené par les actes mêmes de son existence à observer les personnes qui l'entourent, les objets dont il se sert, en apprenant peu à peu la valeur des termes qui s'y appliquent, par cela même qu'ils sont employés autour de lui, arrivant à les reproduire par cette merveilleuse traduction d'une sensation auditive à l'aide d'une action volontaire portant sur l'origine vocale.

La sourd-muet a bien dû, comme l'entendant, regarder autour de lui et acquérir certaines idées sur les personnes et les choses, mais il a été bien moins aidé dans ce travail par ses parents. Le lien si puissant que crée la parole n'existant pas entre eux et lui, il n'a eu à sa disposition que ce langage tout spécial de la mimique qui, ne servant qu'à lui seul, a été forcément limité dans son développement. Son oreille fermée ne lui a pas permis d'acquérir les éléments de la langue destinée à devenir l'agent le plus puissant de la transmission des idées et du développement intellectuel. Il s'agit donc de lui faire regagner dans la mesure du possible le temps perdu par des exercices heureusement combinés et par une participation de plus en plus considérable aux exercices de ses camarades.

Le rôle de l'instituteur est d'étendre chez l'entendant le double ordre de connaissances que celui-ci a commencé à acquérir. Il le fait au début, particulièrement dans les écoles enfantines, par ce qu'on a appelé la leçon de choses dont le triple but est d'exciter chez les enfants l'esprit d'observation, de leur inculquer des notions justes sur les choses qu'il leur est utile de connaître et de perfectionner leur connaissance de la langue, en précisant la valeur des termes déjà connus ou en mettant de nouveaux mots en regard soit de choses encore inconnues, soit de qualités jusque-là inobservées, soit d'usages ou de rapports sur lesquels leur attention n'est pas encore portée. Pour tirer de la leçon tout le profit qu'elle comporte, le maître écrira au tableau noir les mots rappelant les points essentiels, ce qui aura l'avantage de faire remarquer l'orthographe des mots après l'explication de leur valeur. Par le mouvement même de la leçon, au cours de laquelle le maître

placera les objets sous les yeux des élèves, le sens des mots désignant ces objets, considérés dans leur ensemble ou dans leurs parties, devra apparaître à l'esprit du sourd-muet, pourvu qu'on établisse le lien et, fixant particulièrement son attention sur la chose désignée et sur le mot tout à la fois dit oralement, exprimé en gestes phonomimiques et écrit au tableau. Pendant que les autres élèves feront un résumé de la leçon, sous forme de quelques phrases dictées par le maître ou imaginées par eux-mêmes, le sourd-muet pourra copier sur son cahier les mots écrits au tableau noir que le maître aura soulignés à son intention. Les images sont toujours d'un grand secours pour l'instruction de ces jeunes infirmes, à condition qu'elles ne soient que des moyens de rappel d'objets antérieurement observés. C'est précisément le rôle qu'elles pourront jouer ici : des dessins étant fixés en marge de la page, l'enfant écrira en regard les noms par lesquels on la désigne, le rapport entre les deux choses étant, par là même, constamment rappelé à son esprit.

Pour préciser, prenons un exemple. La leçon porte sur le verre et utilités que l'homme en tire. Le maître est naturellement amené à parler des ustensiles de ménage qui sont fabriqnés en cette matière. Il présentera ces objets ou en tracera rapidement le dessin élémentaire au tableau noir. Dans les deux cas le rapprochement se fera entre les choses et les mots, et le sourd-muet apprendra les noms : verre, bouteille, carafe, vitre, etc.

Dans une leçon subséquente, revenant sur le même sujet, on pourra plus particulièrement attirer l'attention des enfants sur les qualités de couleur, de forme, de dimension de ces mêmes objets. Le sourd-muet remarquera que l'épithète de *rond* convient au verre, à la carafe, celle de *carrée* à la vitre; que la bouteille est verte et la carafe blanche, etc. Les adjectf écrits au tableau noir seront recopiés par lui sur son cahier en les appliquant aux noms convenables, toujours en faisant intervenir les images.

Lorsqu'on aborde l'étude grammaticale d'une espèce de mot, il faut, ne s'attachant pas à une définition littérale que les

enfants ne sauraient comprendre, si elle se plaçait au seuil des explications, faire saisir par de nombreux exemples la nature de ce mot. Pour le verbe, l'accomplissement d'actions auxquelles on fait appliquer la désignation convenable est la meilleure entrée en matière pour rendre la leçon fructueuse. Ce sera aussi le moyen de faire comprendre au sourd-muet l'application de cette nouvelle espèce de mots, la faculté d'imitation le conduisant à reproduire les actions exécutées par ses camarades et la signification des mots pénétrant dans son esprit par l'induction qui naît tout naturellement (par l'emploi de la forme impérative) de la forme des ordres donnés à ceux-ci et répétés pour lui-même oralement et en gestes phonomimiques.

De même pour les pronoms personnels : c'est par la mise en scène d'une même action accomplie successivement par diverses personnes et par l'affirmation orale de cette action, soit par la personne qui agit, soit par celle qui parle à la personne agissante ou de la personne agissante, que les élèves entendants seront amenés à observer l'emploi de ces petits mots dont ils se servent déjà instinctivement, mais dont il est bon de leur faire remarquer plus consciemment l'usage. On trouvera l'occasion de leur expliquer la raison de l'ordre affecté aux trois personnes dans les temps de verbe : la première pouvant être seule pour s'affirmer à elle-même qu'elle a agi, agit ou agira, comme cela se fait réellement lors des réflexions mentales qui prennent corps dans la forme du langage ou dans des monologues auxquels on se laisse aller à haute voix, même en dehors du théâtre ; la seconde nécessitant la présence de deux individus au moins : celui qui agit et celui qui affirme l'acte en s'adressant au premier ; la troisième enfin supposant au moins trois individus, l'un disant à l'autre l'action accomplie par le troisième. Ces petits exercices préliminaires, qui mettront de l'animation dans la leçon et dans la meilleure définition des mots, serviront à donner au sourd-muet les diverses notions qu'ils impliquent.

On arrivera ainsi à lui faire aborder les exercices de conjugaison. Ces exercices ne doivent pas être un travail purement machinal de permutation dans la terminaison d'un mot, sui-

vant les exigences du mode, du temps et de la personne. Les verbes, à moins qu'il ne s'agisse de verbes neutres, doivent être accompagés de compléments. Les enfants, ayant à trouver d'eux-mêmes les noms convenables à placer après le verbe, — variant, suivant la personne ou au moins suivant le temps, parmi des catégories qui peuvent être indiquées à l'avance et se rattacher à des leçons de choses faites antérieurement — les enfants prouveront par un choix judicieux qu'ils comprennent bien le sens du verbe et l'action à laquelle peuvent donner lieu les objets dont il emploie les noms.

D'un autre côté, pour bien fixer cette notion de la division du temps en trois périodes principales : le passé, le présent, l'avenir, la conjugaison doit assez longtemps se limiter aux trois temps principaux de l'indicatif, qui se rapportent à ses parties de la durée. Réduit à ces proportions, le travail, meilleur pour les entendants, sera à la portée du sourd-muet qui n'aura pas trop de terminaisons à se mettre en tête, et acquerra une idée juste de l'emploi des trois formes. La base ainsi fortement établie, la conjugaison pourra se développer peu à peu sans confusion, à mesure que l'usage des modes et des temps ressortira des études grammaticales faites sur la langue.

E. GROSSELIN.

LE MATÉRIEL ET LE MOBILIER SCOLAIRES [1]

Rapport présenté à la Conférence des Professeurs de l'Institution nationale de Paris

Par Marius Dupont

Au nom de la Commission nommée par vous, à la demande de M. le Directeur, j'ai l'honneur de déposer un rapport sur le matériel et le mobilier scolaires.

A la suite de plusieurs réunions et après une visite au Musée Pédagogique de la rue Gay-Lussac, nous avons cru devoir nous tracer un programme capable de servir à la fois de base et de limite à la discussion.

Mais avant, une double question se posait :

— Devions-vous étudier séparément le mobilier des *classes* et celui des *études* ?

— Fallait-il s'occuper spécialement des salles de dessin et de physique, des amphithéâtres, etc. ?

D'une part, nous avons décidé que, la classe et l'étude étant le plus souvent dans le même local, nous envisagerions uniquement dans nos recherches le mobilier à deux fins, c'est-à-dire répondant à la fois aux exigences de la classe et aux besoins de l'étude. Le nombre de nos élèves, d'ailleurs, est si restreint dans chacune des sections, que nous ne croyons pas avoir beaucoup à redouter, au point de vue de l'hygiène, ce double emploi des mêmes salles. De plus, ces salles, dans le grand quartier, dont les élèves fréquentent les ateliers, sont vides une partie de la journée.

D'autre part, nous avons laissé de côté la question des locaux spéciaux, amphithéâtres ou autres, dont la nécessité ne se fait guère sentir dans notre école. La salle des exercices nous paraît, sur ce point, répondre aux nécessités présentes.

En conséquence, nous avons adopté le programme suivant :

CLASSE

1° Propreté. — 2° Éclairage (de jour et de nuit). **— 3° Superficie et Cube ; Hauteur. — 4° Chauffage. — 5° Aération et Ventilation. — 6° Lavabos.**

MOBILIER

Maîtres. — 1° Tables et sièges. — 2° Placards.
Élèves. — 1° Tableaux. — 2° Tables et sièges.

MATÉRIEL

1° Encriers. — 2° Ardoises. — 3° Porte-plumes et crayons. — 4° Musée scolaire. — 5° Maquettes, cartes, globes et gravures.

[1] Voir les résolutions adoptées par la Conférence dans notre tome Ier, page 262.

Cette simple énumération indique suffisamment que le remarquable rapport présenté à M. le ministre de l'Instruction publique par la Commission d'hygiène scolaire nous a été d'un grand secours dans l'examen de toutes ces questions. Au cours de nos travaux, nous avons eu l'occasion de faire à cet excellent recueil de nombreux emprunts. — Nous tenons à faire cette déclaration, qui nous dispensera dans la suite de recourir continuellement à des citations.

Tout en nous conformant à l'esprit de ce rapport, nous n'avons pas cessé de tenir compte des exigences de notre enseignement.

Enfin, je dois vous dire que la Commission a visité successivement les installations, si justement vantées de l'École Monge, du petit lycée Condorcet et de l'École Alsacienne. Nous avons également rendu visite à divers fabricants.

Je vais maintenant, si vous le permettez, passer rapidement en revue les divers points qui ont fait l'objet de nos travaux, et indiquer, pour chacun d'eux, les conclusions auxquelles la Commission a cru devoir s'arrêter. — Peut-être n'est-il pas sans intérêt de faire remarquer que toutes nos décisions ont été prises à l'unanimité des membres de la Commission.

Classe

1° Propreté. — Le parquet, s'il n'est pas ciré, devra être *lavé* à jour fixe; les vitrages également. La peinture sera *lessivée* une fois l'an, et *renouvelée* quand la nécessité s'en fera sentir, c'est-à-dire quand elle ne supportera plus le lessivage. — Au cas où les murs seraient simplement crépis, ils devraient être *chaulés* tous les ans.

On pourrait, au besoin, dans quelques classes, essayer du système qui consiste à ne peindre que la partie inférieure du mur et à recouvrir le haut de *papier vernissé*. Cette tapisserie peu dispendieuse est facile à entretenir et à remplacer, même partiellement.

Tout le monde est d'accord aujourd'hui pour commander d'*arrondir les angles* des murs, qui, sans cette précaution, deviennent des réceptacles à poussière.

Rien ne s'oppose à ce que les élèves contribuent, dans une certaine mesure, à *assurer la propreté* de la classe.

Les parquets de bois nous paraissent devoir être conservés de préférence à tous autres, parce qu'ils nous permettent d'utiliser la trépidation du plancher pour avertir nos élèves ou réclamer leur attention.

2° Éclairage. — Il est évident que l'éclairage *bilatéral* doit être préféré entre tous. Mais on sera obligé le plus souvent de se contenter de l'éclairage de *gauche*. L'éclairage venant de *droite* sera évité; et, dans tous les cas, les maîtres aussi bien que les élèves ne doivent recevoir la lumière ni de *face* ni de *dos*.

« L'*éclairage de nuit*, quoi qu'on fasse, péchera toujours par insuffisance. — Le mieux serait de donner à chaque élève une lampe basse qu'on munirait d'un abat-jour, mais une installation de ce genre ne pourrait guère être acceptée à cause de sa complication. — Le gaz ne présente aucun inconvénient, lorsqu'on fait usage de becs *circulaires*, munis de *cheminées de verre* et de *régulateurs*, maintenant la flamme à une hauteur constante. — Les becs devront être placés environ à 1m,80 au-

dessus du sol. — Il faut un bec par six élèves, au minimum. » (Rapport de la Commission d'hygiène.)

Les becs de gaz éclairant les tableaux, les cartes, etc..., seront munis d'un *réflecteur*.

L'éclairage *électrique* paraît offrir de grands avantages, mais l'état de la question ne nous permet pas de nous prononcer sur ce point.

3° SUPERFICIE ET CUBE. — HAUTEUR. — Une superficie de 1m,50 et un cube de 4 mètres par élève nous semblent être une évaluation suffisante. Ces chiffres nous permettent de ne point réclamer d'une manière absolue la hauteur réglementaire qui devrait être de 3m,30 au minimum, disposition qui n'est peut-être pas réalisable dans toutes nos salles. (La hauteur du plafond est de 3m,05 dans les bâtiments affectés aux élèves du petit quartier (rez-de-chaussée) ; — elle est de 3m,19 au premier étage ; — de 3m,75 au moyen quartier et de 3m,06 seulement dans le grand quartier.

4° CHAUFFAGE. — Le meilleur chauffage est celui que l'on obtient au moyen de calorifères *à vapeur*. Les calorifères à *air chaud* peuvent au besoin remplacer ceux à vapeur ; mais les appareils à système général doivent être employés à l'*exclusion des appareils particuliers*, condamnés au nom de l'hygiène, de la propreté et de la discipline.

5° AÉRATION ET VENTILATION. — En attendant les perfectionnements qui sans doute ne tarderont pas à être apportés dans le système, jusqu'ici fort négligé, de la ventilation, nous ne saurions trop réclamer pour la santé de tous, l'*aération fréquente et complète* des classes. Le petit nombre de nos élèves, la courte durée des exercices, rendent facile l'aération des locaux. Qu'à chaque interruption du travail, les fenêtres *soient donc largement ouvertes*. Même par les froids les plus vifs, quelques minutes suffisent pour renouveler l'air d'un appartement sans le refroidir.

6° LAVABOS. — Les petites fontaines actuellement en usage chez nous sont tout à fait insuffisantes. Cette insuffisance provient de l'exiguïté de leur dimension, de l'unité du robinet et de la difficulté d'évacuation des eaux.

Il serait désirable qu'on pût installer, à l'entrée des classes, des *appareils à places multiples* dont les élèves seraient tenus de faire usage, sans préjudice des petites fontaines qui pourraient être maintenues, par surcroît, à l'intérieur des classes.

Mobilier des maîtres

1° TABLES ET SIÈGES. — Les tables de maîtres et les chaises, celles du moins qui sont dans un état de conservation convenable, paraissent répondre aux exigences de notre enseignement. De ce côté, les améliorations devront porter sur la *qualité* plus que sur le modèle.

2° PLACARDS. — On ne saurait contester l'utilité des placards, dont nos classes sont abondamment pourvues, et nous désirons en voir continuer l'usage.

Mobilier des élèves

1° TABLEAUX. — Les *tableaux d'ardoise*, tels qu'on les voit au Musée pédagogique, au petit lycée Condorcet, et tels qu'on les emploie dans

plusieurs écoles de sourds-muets d'Italie, nous paraissent plus particulièrement recommandables. Outre les garanties de durée qu'offre leur solidité, ils permettent d'employer, au lieu de craie, la *pietra saponaria*, qui donne beaucoup moins de poussière que la craie. Les traits tracés au moyen de cette pierre sont moins gras, moins éclatants de blancheur, que ceux tracés à la craie, mais cet inconvénient est de peu d'importance dans nos classes, où les élèves, peu nombreux, peuvent facilement être groupés autour du tableau : même assis à leurs places, ils n'en sont que peu éloignés.

Il convient, pensons-nous, de rendre aussi *étendue* que possible la *surface* des tableaux.

Nous voudrions, en outre, voir *supprimer* les *coffres :*

(— Il est facile de mettre le tableau *à portée* des élèves ; — d'installer des *paniers* pour recueillir les débris de papier. — Quant aux *matériaux* destinés à la combustion, ils ne sauraient en aucun cas trouver place dans la salle de classe.)

2° Tables et Sièges. — Le plus grave reproche adressé aux tables à deux places récemment introduites dans un certain nombre de classes du petit quartier, c'est d'être fort coûteuses. La Commission est prête à approuver l'installation d'un mobilier semblable ou se rapprochant de ce type, tout en recommandant :

1° De *supprimer les charnières*, si bruyantes et si fragiles ;

2° De disposer les tables et de les fixer de telle sorte que le jour vienne de *gauche ;*

3° De les *approprier* à la *taille* des élèves.

On pourrait aussi, pour que les enfants puissent aisément retirer les objets dans le pupitre, ne pas observer strictement la distance dite *négative*.

Nous ne croyons pas sortir de notre rôle de rapporteur, en recommandant à l'examen de nos collègues de la Commission et de la Conférence le modèle de tables que nous mettons sous vos yeux. — Ce système, beaucoup moins coûteux que le type actuel, s'en rapproche fort néanmoins, tout en tenant compte des modifications demandées par la Commission.

Les pieds en fer forgé sont une condition de solidité, et laissent toute liberté pour les mouvements. — Il n'y a point de charnières. — On construit des modèles pour toutes les tailles. — La tablette inférieure, un peu plus courte que l'autre, rend l'accès du pupitre facile. — L'encrier est conforme au type que nous avons adopté. — Enfin, il serait facile, au cas où vous le jugeriez nécessaire, d'établir une séparation entre les deux places [1].

De tous les essais que nous pourrions vous proposer, c'est incontestablement le moins coûteux et le plus conforme aux décisions que nous avons prises et que je suis chargé de vous soumettre.

La seule raison d'économie, à défaut d'autres, nous aurait commandé d'utiliser les tables droites, à plusieurs places, qui font partie de l'ancien mobilier.

On pourrait, par exemple au moyen quartier, conserver ces tables, — soit en *transformant le siège* en une série de bancs à deux places, munis de dossiers, — soit en substituant au banc des *chaises* variant de hauteur suivant la taille des élèves. — La chaise donne de l'indépendance aux mouvements tout en fournissant un appui au dos, elle sépare les élèves et permet au maître de les grouper assis même hors des tables.

[1] Modèle fourni par MM. Gaultier et Cie, 110, boulevard Saint-Germain, Paris.

On *fixera* au plancher les tables à plusieurs places, afin d'en assurer la stabilité.

Quant au mobilier du grand quartier, il pourrait : — ou subir les modifications proposées à titre d'essai pour le moyen, — ou être provisoirement maintenu, à condition qu'on ait soin de le disposer conformément aux principes d'éclairage précédemment déterminés.

La disposition en *hémicycle* et *en fer à cheval*, les tables *circulaires* et *demi-circulaires*, ne justifient pas la faveur dont elles ont été et sont encore l'objet. Ces divers systèmes ont, du reste, été répudiés par le dernier Congrès de Paris (1884).

La *couleur noire* est celle qui convient le mieux aux tables d'élèves. Et il est indispensable que la même place soit toujours attribuée au même enfant pour établir la responsabilité individuelle de chacun à l'égard du mobilier.

Matériel

1° Encriers. — Une foule d'inventions plus ou moins ingénieuses ont modifié la forme des encriers dans les établissements que nous avons visités. Néanmoins, nous avons cru devoir donner la préférence à nos petits encriers de *porcelaine*, mobiles, à petite ouverture, faciles à mettre en place au moment de s'en servir, aisément renouvelables et à peu de frais, et qui seront lavés à grande eau toutes les semaines.

2° Ardoises. — Les ardoises présentent certains inconvénients : elles alourdissent la main, et les corrections du maître disparaissent aussitôt faites. Tout en reconnaissant la nécessité de les conserver, nous en verrions avec plaisir restreindre l'usage à mesure que les élèves avancent dans les classes. Rien ne nous paraît mieux répondre à ce but que les cahiers de brouillons sur lesquels *resteraient* la plus grande partie des écritures qui *passent* sur les ardoises. Bien que les tentatives faites jusqu'ici pour modifier les ardoises n'aient donné aucun résultat satisfaisant, nous admettrions volontiers un essai limité d'*ardoises blanches*.

Il serait à désirer que nos ardoises fussent un peu plus grandes et plus solides.

3° Porte-plumes et Crayons. — On s'accorde généralement à conseiller les porte-plumes et les crayons *légers* et de *forme prismatique*.

4° Musée scolaire. — Nous demandons une *organisation matérielle* du musée scolaire facilitant le fonctionnement régulier des échanges et des demandes. Les *demandes* seraient adressées directement au *Conservateur* du musée. Elles seraient *enregistrées* et cataloguées, au moyen de procédés permettant d'établir les *statistiques*. — Ces statistiques fourniraient des renseignements utiles soit sur l'usage plus ou moins fréquent des objets, soit sur les lacunes à combler.

5° Maquettes. — Cartes. — Globes. — Gravures. — Sauf ceux qui répondent au programme spécial de chaque année d'études, les maquettes, cartes, globes, gravures et autres objets d'enseignement *dépendraient* du musée scolaire, et seraient compris dans le *service régulier* de ce musée.

Ils devront être *renouvelés* et *multipliés* en vue de répondre aux besoins de notre enseignement.

Le Rapporteur,
M. Dupont.

DE LA PRONONCIATION MÉCANIQUE

(VIEILLES NOTES)

Mes élèves, écrivais-je il y a quelques années, ont tous besoin d'améliorer leur prononciation. Trois d'entre eux ont besoin en outre d'améliorer leur voix [1].

Il est naturel que le maître, pendant tout le cours de l'instruction, surveille la voix et la prononciation de ses élèves, puisqu'ils sont privés du sens qui en est le régulateur et le modérateur.

Toutefois, je dois dire pour les jeunes maîtres d'articulation que ce qu'on ne fait ni dans la première, ni dans la seconde année, on ne pourra certainement pas le faire dans les années suivantes. Si, au début de l'instruction, le maître s'occupe plutôt du développement intellectuel que de la voix et de la prononciation, il arrivera que ses élèves se créeront de mauvaises habitudes qui, devenues invétérées, ne pourront

[1] Mes élèves accomplissaient alors leur troisième année d'instruction. Une autre fois, je parlerai des élèves que j'instruis en ce moment et que je devrai conduire moi-même jusqu'au terme de leurs études. Toutefois, j'espère que le *Conseil directif* de notre institution voudra bien changer ce système, d'autant que, pour donner *aux sourds-muets* une parole ayant les principaux caractères de la parole des entendants, il faut que les instituteurs aient fait une très sérieuse étude de cet art. Pour cela, le maître devra se consacrer à l'enseignement de l'articulation pendant de longues années. Tandis qu'avec le système qui veut que l'on confie le sourd-muet à un seul et même maître pendant toute la durée de ses études, on ne peut pas faire faire de progrès à l'enseignement de la prononciation mécanique, car, pour faire ces progrès, il faudrait que le maître voie et instruise un grand nombre de sourds-muets. Donner la parole mécanique à un sourd, est un art qui nécessite une longue expérience. Et, comme je le disais au congrès de Bruxelles, alors même qu'il y aurait une méthode pour devenir un maître habile, il faut que votre œil, que votre main aient opéré sur un grand nombre de ces infortunés. Les résultats obtenus par un tout jeune maître, même s'il a bien étudié son art, seront toujours inférieurs à ceux obtenus par un vieux praticien, dès longtemps habitué à délier la langue au petit sourd-muet.

plus être détruites dans les années qui suivront la *classe de préparation*. Alors, en effet, j'en ai fait et j'en fais chaque jour l'expérience, le sourd-muet dirige tous les efforts de son intelligence vers l'acquisition des connaissances nouvelles.

On doit, pendant les deux premières années, veiller scrupuleusement à la voix et à la prononciation de chaque élève, en évitant de leur faire dire quand on leur enseigne la nomenclature, ces noms hérissés des consonnes qu'ils prononcent encore d'une manière défectueuse. Et si dans une année vos élèves deviennent capables de prononcer avec une position exacte et une voix naturelle des mots renfermant des syllabes complexes, vous devez, même dans ces exercices mécaniques, observer la loi de gradation. Je trouve, par exemple, que l'instituteur a tort de faire réciter des prières, après une année d'enseignement, même si ses élèves sont déjà en possession de tous les sons de la langue.

Autre chose est faire articuler un nom à un sourd-muet, et autre chose le lui faire prononcer accompagné de l'article et de l'adjectif. Or, les prières ne sauraient se réduire à de simples noms, pas même à des noms accompagnés d'articles et d'adjectifs ; il y a donc lieu de réserver cet enseignement pour plus tard. A une époque si périlleuse, alors qu'ils doivent se former une prononciation précise, une voix claire et naturelle, si les sourds-muets récitent des prières entre eux, à haute voix, dans l'église, sans que personne puisse les reprendre, qu'adviendra-t-il ? Il adviendra qu'ils s'habitueront à manger les mots, à inspirer et à expirer autrement qu'il ne convient, à changer de ton, et, par la suite, vous devrez sans cesse employer vos efforts hors de propos à corriger leur voix et à rectifier leur prononciation.

Mais parlons de mes élèves. Pourrai-je les amener à parler comme je le voudrais ? Je le pourrai jusqu'à un certain point ; toutefois le jeune M... m'inspire des inquiétudes. Ce dernier, pour divers motifs, n'a pas été traité comme il aurait fallu. A l'interroger, on trouve que les positions pour les consonnes *r*, *c*, *g*, *l* n'est pas encore bien sûre, pas plus que pour la

voyelle *i*, dont le timbre laisse à désirer, défaut qui gâte toute la voix. En effet, les sons qu'il émet sont presque toujours aigus.

On voit par là l'importance de la justesse des positions de tous les organes vocaux, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur. Je dois dire aussi que M... ayant les organes vocaux très rudes, on a songé pour les assouplir, à lui faire prononcer des mots très complexes, et cela (remarquez-le bien) sans émettre de voix. Tout cela fait, au début, par suite du désir qu'on avait d'étendre à tous les élèves le bénéfice de la parole. Or, à cette époque, ce n'était pas huit, mais bien dix-neuf élèves que chaque maître devait instruire. A mon avis, c'est là une des nombreuses causes qui ont contribué à rendre sa voix désagréable et sa prononciation défectueuse. Aujourd'hui, pour améliorer l'un et l'autre, il faudrait consacrer chaque jour plusieurs heures à ce seul enfant, et commencer par régler le ton de sa voix. Pour le régler, il est nécessaire d'assurer la position de la voyelle *i* en faisant en sorte que le larynx ne s'élève pas, tout en combattant cette précipitation que l'enfant met à articuler. Cette précipitation provient de la difficulté qu'il éprouve à émettre la voix, justement parce qu'il ne songe pas aux actes si importants de l'expiration et de l'inspiration. Il faut donc l'habituer à expulser l'air indispensable à la production régulière et au maintien des vibrations de l'anche vocale. De cette manière, s'il arrive à produire exactement les positions de l'*i* et des consonnes, il pourra parler longuement et sans fatigue.

Les défauts chez les autres élèves se réduisent à deux : d'aucuns ont la voix faible, d'autres mangent les mots. Pour développer la voix, il n'y a qu'à faire mouvoir avec plus de force l'appareil respiratoire. Aux autres, on fera articuler lentement et nettement les consonnes que, dans leur hâte de parler, ils ne prononcent pas ou prononcent mal. Du reste, pour conclure, je répète que lorsque l'esprit du sourd-muet est préoccupé d'autre chose, et qu'il a pris l'habitude de mal prononcer, il y a bien peu de chose à faire.

C. Perini.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

ITALIE

UNE PIERRE COMMÉMORATIVE

Le 24 mars, sur le coup de midi, le maire et plusieurs conseillers municipaux; le chevalier Tognola, délégué du préfet; un petit nombre de personnes choisies parmi les familles de la ville les plus bienfaisantes; la Commission qui s'occupe de l'éducation des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan, et son président, le chevalier Innocenso Pini; les soixante-sept élèves de l'Institution des sourds-muets pauvres et leurs maîtres, étaient réunis rue San-Calocero, non loin de la rue Cesare da Sesto, pour inaugurer la belle pierre que la municipalité a fait apposer au milieu du mur extérieur du vieux bâtiment qui fut et demeura pendant trente-deux ans le premier asile et le refuge de cet établissement de bienfaisance.

Le commandant de la garde civique, accompagné d'une trentaine d'agents en nouvelle tenue, et la fanfare du corps, qui habite aujourd'hui dans la maison abandonnée par les sourds-muets pauvres, contribuaient par leur présence à rehausser l'éclat de la cérémonie.

A l'arrivée du maire, la fanfare entonnait la marche qui lui a été dédiée; après quoi, pour préluder à la cérémonie, le président de la Commission a, dans un élégant discours, remercié la cité de l'honneur fait à l'Institution, commenté l'inscription gravée sur la pierre, et exposé la situation difficile où se trouve l'administration de l'Institution, à la suite des dépenses nécessitées par la construction du nouveau bâtiment, aujourd'hui terminé.

Le maire lui a répondu par de nobles paroles sur la primauté que l'Italie se réserve dans les œuvres où la *Science* donne la main à la *Charité*.

Puis, un sourd devenu parlant, a, d'une voix claire, remercié l'autorité municipale de l'honneur fait à l'école qui l'a rendu à la Société. La troupe de ses compagnons d'infortune et de rédemption lui fait écho dans un triple *vivat*, en l'honneur *du fondateur de l'Institut et de la parole*.

Sur la pierre est gravée cette inscription :

AN 1886
DANS CETTE MAISON
UNE COMMISSION DE CITOYENS PRÉSIDÉE
PAR LE *COMTE PAUL TAVERNA*
A FONDÉ L'ÉCOLE PIE,
POUR LES SOURDS-MUETS PAUVRES DE LA CAMPAGNE,
QUI SERA ENTRETENUE
PAR LA BIENFAISANCE PUBLIQUE ET PRIVÉE

ICI
LE 4 SEPTEMBRE 1880
PLUS DE CENT INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS
VENUS DE TOUS LES PAYS CIVILISÉS
ACCLAMÈRENT LES MERVEILLEUX RÉSULTATS
DE LA *MÉTHODE ORALE PURE.*
CE FUT LE PRÉLUDE DE CE VOTE UNANIME
QUE, CONVAINCUS AUSSI PAR L'EXEMPLE DES AUTRES ÉCOLES ITALIENNES,
CES INSTITUTEURS PRONONCÈRENT ENSUITE
RÉUNIS EN CONGRÈS INTERNATIONAL
A L'ÉCOLE TECHNIQUE DE SAINTE-MARTHE
LE 9 SEPTEMBRE 1880.

—

POSÉ PAR LA MUNICIPALITÉ DE MILAN.

Ainsi qu'il appert nettement du texte peut-être un peu prolixe, mais certainement fort clair, de cette inscription, le nouveau monument municipal a un double but : honorer la mémoire d'un homme qui a bien mérité de la patrie et de l'humanité souffrante, et rappeler un *fait* important dans l'histoire de la pédagogie italienne. La municipalité de Milan a été bien inspirée ; elle a accompli un véritable acte de justice, auquel tous les citoyens intelligents de la plus haute à la plus humble sphère applaudissent des deux mains, en rappelant dans une marque d'estime publique le comte Paul Taverna, principal fondateur, promoteur et bienfaiteur de cette œuvre pieuse, à laquelle il dédia si généreusement son intelligence, son cœur, son temps, et une bonne part de sa fortune, en faveur de la portion la plus déshéritée, la plus abandonnée, la plus avilie et partant la plus intéressante de l'humaine famille ; la puissante initiative, soutenue par quelques-uns de nos concitoyens, fonda ici une Institution qui honore notre cité, qui a déjà rendu à la vie morale et civile plus de six cents infortunés privés de l'ouïe et de la parole, et qui rachètera en son nom des milliers et des milliers de ces infortunés, nos frères devant la patrie, devant la nature, devant la foi. Qui ne se sent pénétré par la grandeur de cette Œuvre! combien peu d'hommes ont rendu à la patrie et à l'humanité un service aussi utile et aussi grand! Combien peu méritent d'être signalés à la reconnaissance et à l'estime publiques, et d'être proposés en exemple aux générations futures, comme le *comte Paul Taverña!*

Avec l'œuvre qu'il fonda et fit prospérer, c'était justice de rappeler le *fait* de la sanction universelle qui en fut en quelque sorte le couronnement, le 4 septembre 1880, deux jours avant l'ouverture du Congrès international de Milan où les instituteurs de sourds-muets étaient accourus de tous les pays civilisés. Dans cette *Institution*, en présence des sincères et merveilleux résultats de la *Méthode orale pure* suivie dans cette école, et défendue par elle ; en entendant tous nos sourds-muets pauvres, les jeunes comme les adultes, devenus parlants, par un rare exemple de conscience et d'abnégation, bon nombre d'adversaires de cette méthode

se déclarèrent convertis et acclamèrent *la parole* comme seul moyen d'instruire les sourds-muets : et cependant beaucoup d'entre eux étaient venus avec l'intention de la combattre au profit des autres moyens employés dans l'instruction. C'était un devoir de convenance de signaler ce fait, puisque de ce jour date la sage et bienfaisante révolution pédagogique en faveur de la méthode orale pure, désormais adoptée dans presque toutes les écoles de l'étranger, principalement dans celles de France et d'Angleterre, où, avant ce Congrès, florissait la méthode des signes à la base de l'enseignement, unie ou plutôt mêlée à l'alphabet manuel, à l'écriture et même à la parole dont les autres moyens paralysaient les efforts.

Il était raisonnable de rappeler comment d'autres excellentes écoles d'Italie contribuèrent avec celle des sourds-muets pauvres de Milan à provoquer ce vote d'acclamation au sein du nombreux et mémorable Congrès de 1880. Parmi ces écoles, nous devons citer l'Institution Noyat de notre ville, celles de Sienne, de Pavie, de Côme, qui toutes s'unirent fraternellement dans un même but.

L'Italie, qui a eu rarement l'honneur de remporter de pareils triomphes, peut à bon droit conserver religieusement le souvenir de celui-là, à défaut d'autres, pour compenser ceux qui sont contestés à son initiative trop souvent méconnue au dehors.

Dans l'avenir ce sera pour ses enfants un stimulant qui les encouragera à persévérer dans leurs études, dans leurs tentatives, dans leurs travaux; ce sera un témoignage chargé de leur dire que leurs pères aussi ont fait quelque chose de bien.

Tout en rendant cet hommage mérité à la mémoire de l'illustre comte Paul Taverna, à la Commission qui l'a aidé dans son entreprise, et à celle qui a sagement marché sur ses traces aussi bien qu'aux maîtres de cette Institution et à leurs confrères qui surent tenir haut et ferme le drapeau de la meilleure méthode, la presse a encore le devoir de recommander cette École aux éminents et nombreux amis de la bienfaisance. L'impérieuse nécessité qui a contraint la Commission à construire rue Galvani le nouvel et spacieux établissement où se trouve depuis le mois de novembre le pensionnat des garçons, exigerait que l'on portât atteinte au patrimoine qui suffit à peine à l'entretien des cent trente enfants des deux sexes instruits dans les deux écoles que régit et administre la Commission.

Pour conjurer un tel péril, et pour favoriser le développement de l'œuvre pie proportionnellement aux besoins de la province et du diocèse de Milan, il faut que la bienfaisance privée et publique subvienne promptement à ce besoin, au moins avec la même générosité qu'elle a montré à l'égard des aveugles. Qu'on se rappelle les doctes et remarquables paroles par lesquelles le chevalier docteur abbé Louis Vitali [1], terminait dans un ouvrage récent le parallèle entre ces deux infirmités : *L'instruction pour le sourd-muet est une vraie rédemption ; pour l'aveugle elle n'est souvent qu'un palliatif et qu'une consolation.*

Jules Tarra.

[1] Directeur de l'École des jeunes aveugles de Milan.

ANGLETERRE

INAUGURATION DE LA MÉTHODE ALLEMANDE, OU MÉTHODE ORALE PURE EN ANGLETERRE

« L'histoire doit dire vrai ; » cependant l'article qui traite de l'inauguration de la méthode allemande, dans votre numéro du mois d'avril, par M. Kinsey, contient quelques erreurs : ayant le premier fait connaître au public cette méthode, je dois relever ces erreurs. — La première est à la page 21. M. Van Asch entreprit l'enseignement privé à Manchester dès 1859, et non pas dès 1837, comme le prétend M. Kinsey ; et plus loin : « Cette école fut confiée à M. Van Praagh ainsi qu'à M. Van Asch. » — M. Van Asch n'a jamais été mon associé. — Nous n'avons de commun qu'une même éducation reçue de ce digne maître, M. Hirsch, dans la même école. Troisième erreur : « Cette école normale fut placée sous la direction de M. Van Praagh, et la partie exclusivement juive de l'école sous la direction de M. Schöntheil. » Mes rapports avec l'école juive, où j'avais introduit la méthode allemande en 1867, cessèrent *absolument* en 1871. — La pension juive et l'association pour l'instruction orale des sourds-muets à Fitzroy Square n'ont aucune relation entre elles. — Feu la baronne de Rothschild désirait propager le système dans le Royaume-Uni, et en conséquence elle fonda l'association avec un collège pour la formation de maîtres et de maîtresses capables, et une école normale de sourds-muets sans distinction de culte, ni de condition.

4° « La *Oral Association* promettait de former des professeurs pour l'avenir, et des professeurs anglais. »

L'association a toujours fait ce qu'elle a promis, et a formé et fourni des professeurs à tous ceux qui se sont adressés à elle. — Depuis 1872, l'Association a formé quarante-cinq maîtres; de plus, en 1881, une circulaire fut adressée à toutes les institutions publiques, leur offrant d'instruire gratuitement tous leurs maîtres.

5° « On peut dire sans contredit, que l'intérêt si grand et si renouvelé qu'a excité la méthode orale pure, il y a peu d'années, est dû aux efforts de la Société. »

Cette assertion a été faite jadis par la société d'Ealing, qui s'en est publiquement excusée à l'Association, dans son rapport de 1883. — Je demande à constater que dans l'intervalle des années 1872-1877, l'Association a tenu des assemblées et des conférences à Fitzroy Square, et dans des locaux publics, entre autres : au Mansion House, à Grosvenor House (avec la permission du duc de Westminster), où assistèrent, en 1875, la princesse de Galles et ses enfants.

Des milliers de brochures ont été distribuées pour répandre et faire apprécier nos principes.

En 1877, je fus mandé au palais de Marlborough House par S. A. R. le prince de Galles pour y expliquer la méthode. J'y conduisis des enfants de toutes les classes comme exemples du progrès graduel accompli par la méthode orale pure. — S. A. R. le prince exprima en public et en particulier sa haute approbation des résultats obtenus. — LL. A. R. le prince et la princesse honorèrent l'Association de leur patronage.

Est-il nécessaire de continuer cette explication, après avoir dit que tout cela se passait en 1878, *avant que* la société d'Ealing se fût mise à l'œuvre.

Depuis 1877, l'Association a continué son œuvre, formant des professeurs, tenant des conférences publiques à Londres, et dans les provinces, distribuant des brochures, ouvrant des classes, etc.

Une conférence sous les auspices de l'Association fut tenue à l'Exposition internationale hygiénique de 1884.

Je vous envoie le rapport officiel, publié par la direction de l'Exposition.

L'exposition pédagogique de l'Association a obtenu la médaille d'or.

La méthode orale pure ne tardera pas à devenir la méthode nationale, et quoique l'association apprécie le concours de toute nouvelle société elle ne peut néanmoins laisser passer des erreurs comme celles qui déparent l'article de M. Kinsey.

William Van Praagh.

Londres, avril 1886.

NÉCROLOGIE

On nous annonce la mort de M. Pierre Rambosson. Né dans la Savoie, en 1827, il y fut d'abord directeur d'une institution de sourds-muets ; il parcourut ensuite l'Europe, les Indes et l'Amérique et se fixa à Paris vers 1867.

Les ouvrages de M. Rambosson, souvent couronnés par l'Académie française et par l'Académie des sciences, sont très nombreux.

Nous citerons :

Les *Colonies françaises*, l'*Histoire des météores*. *Histoire des astres*, les *Harmonies du son et l'histoire des instruments de musique*, etc.

INFORMATIONS

Notre collaborateur M. Skycners, directeur de l'école de Liège, vient d'être choisi comme membre correspondant pour la Belgique de l' « *Association for the oral Instruction of the Deaf and Dumb.* » (*Londres.*)

*
* *

Un otologiste anglais, le Dr William Bartlett Dalby, vient d'être nommé *chevalier* par Sa Majesté. Le Dr Dalby est l'auteur d'une brochure sur « l'*Instruction des Sourds-Muets par la lecture sur les lèvres et l'articulation* » et d'une communication sur « *le Traitement pédagogique de la surdité incurable.* »

*
* *

Nous lisons dans la *Quaterly Review* :

« Une nouvelle Revue internationale va paraître intitulée « LE SURDOPHONE ». Le caractère particulier de cette revue est que les articles de ses collaborateurs seront publiés dans leur propre langue. On peut dire que chez nos voisins les Français l'appétit vient en mangeant ; mais nous craignons fort que cette troisième revue ne soit pas absolument indispensable. Toutefois nous faisons des vœux pour son succès et nous espérons parler prochainement de son premier numéro. »

La Revue internationale, heureuse d'apprendre la publication du *Surdophone*, fait des vœux pour sa réussite, et attend le premier numéro de son confrère polyglotte pour le signaler à ses lecteurs.

*
* *

Notre collaborateur A. DUBRANLE, récemment nommé *censeur* de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, où il professait depuis quatre ans le *cours normal d'articulation*, vient d'être chargé par M. le Ministre de professer en outre dans la même école le *cours normal de méthode intuitive*.

Nos félicitations au nouveau titulaire.

Nous savons que M. Dubranle avait d'abord décliné cet excès d'honneur. Les doubles fonctions de censeur et professeur de deux cours normaux, ne lui auraient été pour ainsi dire imposées que pour mettre fin aux nombreuses compétitions qui se sont produites.

Ces compétitions n'auraient pas eu lieu, si les bureaux du Ministère de l'Intérieur avaient jugé bon d'étadlir un concours pour la chaire vacante, ce qui eût été non seulement logique, mais surtout démocratique, et qui eût été conforme, enfin à tous les usages universitaires.

REVUE DES JOURNAUX

Quaterly Review. — Le second numéro (avril) de la *Quaterly Review* vient de paraître. — Le comité de publication et de rédaction prévient qu'il n'accepte point la responsabilité des théories et des opinions émises par ses collaborateurs. Le premier article (12 pages) signé *James Howard* a pour titre: *Nos pupilles et leur avenir*, et commence ainsi : *Que peuvent-ils faire ? — Que deviendront-ils?* L'auteur se plaint que la société en général ignore trop les véritables nécessités de l'enseignement des sourds-muets, aussi bien que leurs capacités une fois instruits : il regrette que ces enfants ne passent pas plus de temps dans les écoles ; et qu'à la sortie ils ne puissent pas être placés plus facilement ; et cependant, ajoute l'auteur, « rare est le cas où un patron après avoir eu un sourd-muet pour apprenti refuse d'en prendre un autre ».

Il faut que le public apprenne à mieux connaître les sourds-muets, maintenant surtout que la méthode de la *parole* a succédé à celle du *silence*. Tous les instituteurs doivent s'unir dans ce but...

L'éducation du sourd-muet ne peut être commencée que dans une institution. — La méthode orale pourra contribuer à diminuer le nombre des mariages entre sourds, etc.

M. Richard Elliott présente quelques *observations sur les statistiques*.

Vient ensuite un article réimprimé de M. le Dr W. B. Dalby sur l'éducation des jeunes sourds incurables. Cette communication a été lue au Congrès international d'hygiène (Londres 1884). Le Dr Dalby rappelle qu'un jeune enfant perdant l'ouïe ne tardera pas à perdre la parole, *si on ne s'occupe immédiatement* de son éducation au moyen de la lecture sur les lèvres et de l'articulation : il cite plusieurs cas d'observations personnelles et fait l'éloge de la méthode orale : Elle sauve du mutisme beaucoup de jeunes enfants qui autrefois devenaient sourds-muets.

Enfin Mme Louisa E. Marshall présente quelques considérations sur l'enseignement de la religion aux sourds-muets instruits par la méthode orale.

M. D.

BIBLIOGRAPHIE SCANDINAVE

Tidskrift for Dofstumskolan (*Revue des Écoles de sourds-muets*). Publiée par la Société Suédoise d'Instituteurs de sourds-muets. Prix kr. 2.50 soit environ 3 fr. 70 par an.

Cette publication, qui paraît six fois par an sous l'habile direction de M. *Fredrik Nordin*, instituteur en chef de l'Institut royal des sourds-muets à Skara (Suède), est actuellement la seule publication sur l'enseignement des sourds-muets dans les royaumes scandinaves. On peut la considérer comme un rendez-vous commun pour les écoles de sourds-muets en Suède, en Norvège et en Danemark. Elle contient souvent de précieux travaux. L'année 1885, reçue par le bureau de notre Revue contient entre autres articles un essai sur l'ancienne littérature suédoise relative aux sourds-muets par A. F. Nyström. Le Dr O. Kyhlberg, directeur de l'Institution royale des sourds-muets à Manilla, près Stockholm, et inspecteur du gouvernement pour les écoles suédoises de sourds-muets. On y trouve traitée aussi la question ci-après : Une école basée sur la méthode orale pure peut-elle sans inconvénient être située dans une localité où existe une école basée sur la méthode manuelle ou la méthode d'écriture? Il répond affirmativement, pourvu que tout signe soit rigoureusement exclu des écoles manuelles. Il en est ainsi à l'Institution de Stockholm.

J. B. (Il n'y a aucune indiscrétion à dire que ces initiales désignent M. J. Blomkvist, directeur de l'école orale très réputée d'Orebro, Suède), écrit au sujet d'une visite à plusieurs écoles allemandes. M. Blomkvist est un partisan enthousiaste de la méthode orale pure et termine son article par ces mots : « Ma conviction, que tous les enfants sourds-muets doués d'une intelligence normale et d'organes normaux de la parole et de la vue peuvent apprendre à parler si les autres conditions nécessaires sont remplies, s'est raffermie, si possible, à la suite de mon voyage. »

Parmi ces conditions nécessaires, M. Blomkvist insiste sur la sélection des élèves conformément à leur degré d'intelligence.

*
* *

Abnormskolens tredje nordiske larersnode i Kristiania 8-12 juli 1884. (*Le troisième Congrès scandinave d'instituteurs d'enfants infirmes réuni à Christiania du* 8 *au* 12 *juillet* 1884.)

Le premier congrès scandinave a eu lieu à Copenhague en 1872 et le second à Stockholm en 1874 (Ces congrès sont qualifiés de « Nordiske »

ou septentrionaux, eu égard à cette circonstance qu'ils comprennent également les instituteurs de Finlande.) L'accroissement des écoles spéciales des pays du Nord peut se mesurer par ce fait que le premier congrès comptait moins de cent membres, le second environ cent cinquante, tandis que le troisième en a réuni trois cents, dont une moitié se composait d'instituteurs de sourds-muets.

Le compte rendu de ce congrès a paru l'an passé et forme un gros volume de 406 pages. Il renferme beaucoup de matières pleines d'intérêt car on a discuté dans les trois sections plusieurs questions intéressantes et même brûlantes. Ces sections étaient d'abord celle de l'instruction des sourds-muets, ensuite celle des aveugles et enfin celle des idiots. La première de ces sections, celle dont nous avons à nous occuper ici, a adopté une résolution proclamant que la méthode orale possède des avantages considérables sur la méthode manuelle ou la méthode d'écriture.

La section a ensuite déclaré nécessaire, en vue de rendre l'enseignement efficace, de grouper les enfants sourds en trois divisions d'après leur degré d'intelligence et leur facilité d'élocution et de langage (les sourds-muets idiots étant préalablement exclus). Il existait une divergence d'opinion entre les membres de la section, sur la possibilité d'instruire tous les enfants sourds (sauf les idiots) par la méthode orale pure. Quelques-uns soutenaient que trente pour cent environ des élèves devraient être instruits par la méthode d'écriture. Pour éviter des dissensions, la résolution fut revêtue de la forme ci-dessus. De la sorte on réservait la question de savoir si l'une des trois divisions (celle des enfants les moins bien doués) devrait recevoir l'instruction par une méthode différente de celle appliquée aux deux autres.

Le congrès a émis aussi un vœu en faveur d'une réglementation des traitements des instituteurs de sourds-muets et a exprimé le désir que leur droit à la pension de retraite fût reconnu en même temps.

Sous peu, le soussigné espère pouvoir renseigner les lecteurs de cette revue relativement au projet de traitements et de pensions que le gouvernement norvégien vient de déposer à la Diète (ou Parlement).

***

Fru Rosings taleskole for døvstumme; Kristiania. (*Aperçu sur l'école orale des sourds-muets de Mme Rosing, à Christiania, depuis sa fondation jusqu'au* 30 *juin* 1884.)

Cette école, qui a été ouverte en 1881, est la première en Norvège basée sur la division des enfants d'après leurs aptitudes intellectuelles. Maintenant il y a deux écoles semblables en plus.

La directrice, Mme Hedevig Rosing, est bien connue comme auteur d'ouvrages sur l'enseignement, non seulement dans la sphère de l'enseignement des sourds-muets, mais aussi sur l'éducation des enfants en général. L'école compte actuellement quarante enfants.

Lars A. Havstad.

BIBLIOGRAPHIE AMÉRICAINE

Practical hints to parents of young deaf children concerning preliminary hometraining. — Sous ce titre, le professeur J. C. Gordon, de l'école nationale de Washington, donne d'utiles conseils aux parents sur l'éducation des jeunes sourds-muets avant leur entrée dans une école spéciale.

Dans cette brochure (38 pages), l'éminent professeur reproduit l'article publié par lui dans les *Annales américaines* (octobre 1885) en y ajoutant une dédicace, une préface, un supplément et une table.

L'ouvrage est dédié à la mémoire de Francis Green (1742-1809), remarquable instituteur américain.

M. J. C. Gordon conseille aux parents de se familiariser avec la littérature qui traite de l'enseignement des sourds-muets ; de cultiver le geste et la pantomime, et d'encourager les efforts que fait l'enfant pour entrer en communication ; d'étendre le cercle de ses connaissances en lui présentant des peintures, qu'on lui expliquera au besoin à l'aide de la pantomime ; on lui présentera de préférence des objets réels quand on le pourra. Le professeur américain conseille aussi les exercices d'imitation variés, assidus, répétés, et le langage d'action.

Il recommande de parler aux yeux de l'enfant : à force de voir les mêmes mots et les mêmes phrases en présence des mêmes objets et des mêmes actions, il finira par les comprendre et les retenir.

Tout en prenant soin de sa santé, on n'oubliera pas que la vie végétative ne saurait suffire à l'enfant jusqu'à son entrée à l'institution.

La famille est l'antichambre de l'école, l'éducation des parents doit être une véritable préparation à celle qui sera donnée plus tard par les maîtres spéciaux.

Le supplément contient bon nombre de citations empruntées aux divers auteurs et plusieurs planches figurant quelques systèmes de dactylologie.

Le tout est complété par une table des matières fort bien rédigée et qui permet de consulter facilement cette intéressante brochure.

M. D.

L'Éditeur-Gerant,

GEORGES CARRÉ.

1056. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 3. Juin 1886.

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR

COMMENT RANGER LES LETTRES DE L'ALPHABET ?

Tot capita, tot sententiæ. Cependant il n'est pas inutile de dire ce que pensent les grands instituteurs de sourds-muets. Commençons par Juan *Pablo Bonet.*

Les anciens, on le sait, se préoccupaient assez peu de l'ordre à suivre dans l'alphabet. Ils s'en servaient comme ils l'avaient reçu, se conformant à l'ordre qui aujourd'hui encore s'appelle *l'ordre alphabétique.*

Bonet, après avoir trouvé, — beaucoup d'imagination aidant, cela va sans dire — le *pourquoi* de la formation de chaque lettre, en fait la *reduccion* pour l'usage de ces lettres; *para que tratemos aora de ponerlas en uso con todo fundamento y inteligencia* et nous donne l'alphabet avec le nom de chaque lettre (*nombre compuesto*) et sa véritable prononciation (en su *prenunciacion verdadera*) :

A ..... Es vocal
B *be* ..... No pronuncies la *e*
C *ce* ..... No pronuncies la *e*
D *de* ..... No pronuncies la *e*
E *e* Es vocal
F *efé* ..... No pronuncies las *ee.*

Et ainsi de suite jusqu'à la *zeda* dont *no pronuncies eda.*

Dans le *libro segundo* où il s'agit vraiment de l'*arte para enseñar a hablar los mudos*, Bonet veut qu'avant tout on apprenne aux sourds-muets l'alphabet manuel dont il nous

donne huit jolies tables gravées (1) qu'il appelle *abecedario demonstrativo.*

Il parle ensuite *de la manera que se le han de enseñar al mudos la nominacion de las letras simples en que consiste saber leer* (*lire.*)

En même temps que l'ordre alphabétique, Bonet indique la position de la bouche et les mouvements intérieurs de la prononciation de chaque lettre.

Toutefois, tenons compte de ce qu'il dit dans son avant-propos : « Armez-vous de patience, car ce que vous n'aurez pas réussi a obtenir les premières fois, vous pouvez espérer l'obtenir dans la suite en multipliant vos essais. Si vous désespérez de faire prononcer immédiatement tel ou tel son à votre élève, passez à une autre lettre. Un autre jour il réussira à mieux respirer et à mieux prononcer ce son. *Con paciencia y este arte se alcanzara todo.* »

Cette leçon qui date de deux cent soixante-six ans, nous reporte au père des sourds-muets, à l'abbé de l'Épée, qui en fut à la fois le père et le prophète, car il y a toute une prophétie dans ses paroles :

L'unique moyen de les rendre totalement à la société, est de leur apprendre à entendre des yeux et à s'exprimer de vive voix. »

Hoc opus, hic labor erat. C'est la route qu'ont parcourue les premiers instituteurs de sourds-muets, et que devaient parcourir, un siècle après l'abbé de l'Épée, tous les instituteurs de la terre. Car c'était la route qui devait conduire le sourd-muet jusqu'à la société. C'est la route qu'ont parcourue *Ponce* et *Bonet* en Espagne; *Péreire* en France; *Wallis* en Angleterre; *Amman* en Hollande; *Heinicke* en Allemagne; *Piétro de Castro* en Italie; *l'abbé de l'Épée* lui-même la parcourut avec succès, comme il le déclare. Mais le cœur de l'abbé l'emporte sur la raison. Cependant, il donna d'après les ouvrages de Bonet et d'Amman, et d'après sa propre expérience, la manière d'apprendre à parler aux sourds-muets. Voici comment il a classé les lettres de l'alphabet.

(1) Alphabet bien gravé en taille-douce, au dire de l'abbé de l'Épée.

A E I O U (H) P B T D F V S Z CH J C *(k. qu)* G *(gu)* GN, X, L, M, N, R.

Il ajoute OU et EN sans leur donner de place déterminée.

CONRAD AMMAN adopta la classification suivante :

1° A — E, I, J, Y — O, U, W — Ä, Ö, Ü.
2° M, N, NG — R, L.
3° H — S, SCH, CH — F — K, T, P — G, D, B.
4° X, Z.

De SAMUEL HEINICKE, on sait seulement qu'il fixait dans la mémoire de ses élèves par l'association des sensations et des idées,

i — avec du vinaigre très fort.
e — avec de l'extrait de vermouth.
a — avec de l'eau pure.
o — avec de l'eau sucrée.
u — avec de l'huile d'olive.

C'était, dit-on, son secret, pour la révélation duquel il demandait à l'abbé Stork de Vienne, la somme de 10,000 thalers.

CHARLES-GOTLIEB REICH, qui succéda à Heinicke dans l'Institution de Leipsig suivait cet ordre :

A — O — U — E — I — Ä — Ö — Ü — AU — EI — EU H — M — — B — P — W — F — D — S — SCH — Z — L — J — G — CH — K — GN — X — R — N — NG.

MICHEL VENUS, directeur de l'Institution de Vienne (1774-1830) est pour la classification suivante :

A = AA	AH				
E = EE	EH	Ä	ÄH	Ö	ÖH
I = IE	IH	ü	üH	Y	
O = OO	OH				
U = UH					
AI = EI	EU	AU	AY	EY	
AU = AUCH					

B P — F V — M, W — S, SZ, SCH, Z *(ce)* D, T — L, N, R, — J, G, K, Q, X, CH.

Antoine Schwarzer, directeur de l'Institut de Prague, mort en 1834, suit un autre ordre :

A (*ä*) I (*j*) O, U, Ö, Ü — L R W M N S, CH, F (*v*), H, G (*k*, *c*), D, T, B, P — QU, X, Z.

Michel Reitter, fondateur de l'Institut de Linz, mort en 1830, procédait ainsi :

A, E, I, O, U, Ä, Ö, Ü — AI, AU, EU — H, F (*v*) S, SCH, W, M, N, J, B, P, D, T, G, K, CH, Z, L, R, X.

Jean Mücke, directeur de Prague :

A, O, U, E, I Ä, Ö, Ü — AU, EI, EU, B, P, W, F, (*v*) — D, T, S, SCH, Z — L, R — M, N — H, CH, J, G, K.

Jean Hensen, gendre de Reich, comme Reich était gendre de Heinicke, fut également directeur de Leipsig (1846) et classa ainsi les lettres de l'alphabet :

U, O, A, I — AU, EI, EU — H, B, P, D, T, M, N, S, Z, F (*v*), W, K, L, G, CH, SCH, J, Ä, Ö, Ü.

Léonhard Alle (1825), de Gmünd :

A, E, I, O, U — Ä, Ö, Ü — h, k, G, B, P, D, T, F, S, Z, SCH, L, N, M, R, CH, PF.

François Czech (1846) Autriche :

a, o, u, w, f, b, p, m, e, i, j, ä, ö, ü, s, sch, ch, h, d, g, n, ng — l. r, t, k, z, x, qu.

Jean-Paul Nich, à Altdorf :

u, o, a, é, i — ü, ö, ä, j — au, eu, ei — m, n, ng — w, l, r — f, s, sch — h, g (ch) — *ch* (comme dans ach) — *p, t, k — b, d, g.*

Victor-August Jager, (1864) directeur de l'Institut de Gmünd recommandait cet ordre :

a, o, u — p, b, f, m, h, s, sch, t, d, e, i, j, w, n, l, r, ch, g, k.

Schmaltz, médecin à Dresde :

a, o, u, e, ä, ö, ü, i, au, ai, ei, h, b, p, f, w, m, t, d, n, s, sch, l, j, ch, k, g, nk, ng, r, x, z.

Charles-Guillaume Säger (1879), directeur de l'Institut de Berlin.

a, o, u — p, t, k — f, sz, ch, sch — ä, e, i — b, d, g — w, s, j — m, n, ng — l, r — ö, ü, au, ai, äu (ei) — h, z, x.

Fed Maurice Hill (1874), inspecteur de l'Institut de Weissenfels :

h, a, o, u — p, t, k — o, e — au, ei — s, ss, ch — w, s, j — ä — b, d, g — sch — m, n, ng — l, r, — ö, ü, eu.

Jérome, Ant. Jarisch (vivant), instituteur privé à Vienne (Autriche).

a, e, i, o, u — au, ei, eu — ä, ö, ü — m, n, r, l, w — s, sch — d, t — b, p — h, f — ch, g, k — gu, x, z.

Charles Lampl (1863), professeur à l'Institut de Linz :

a, o, u, e, i — b, p, w, m, n, f, (v), l, d, t, s, sch — g, k, ch, r.

Charles Friester (1874), directeur de l'Institut de Canberg :

p, f (v ph) s (ss) *ch* (après e, i) *w, sch. ch* (après a, o, u) *b, p, d, t, z, g, k, x, r — m, n, ng, l — a, o, u, e, i* (j) *ä, ö, ü, eu.*

Guillaume-Daniel Arnold (1879), directeur de l'Institut de Riehen (Bâle) :

h — f (v) s, ss, ch, sch — b, p (pf) d, z, t (sp, st) g, c, x — m, w, q, n, ng, l, r — a, u, o, e, i (j) — *au, ai* (ei) *ä, ü, eu* (äu) *ö* (1).

Ulrich-Charles Schöttle (vivant), directeur à Esslingen :

h, f, s, sch, — a, o, u — m, n, w, l, b; d — e, i — ä, ö, ü — au, ai, ei — g, ch, ng, j. — p, t, k, nk, g, x — r.

J.-D. Heil (il vit), professeur à Hildburghausen :

h, r, — b. d, f, s, sch, w, l, — a, o, u (unis à b.) — *e, i* —

(1) Alias : *h, f, s, ch, sch, b, p, d, j, t, st, g, x, k, m, w, n, ng, nk, a, u, au, o, e, i, j, ai, ei, l, r, ä, ü, äu, ou, ö* — Nous devons dire que M. Scibel, directeur de l'Institution de Zurich nous a assuré qu'il avait été le premier à commencer par les consonnes. Arnold n'aurait fait que suivre son exemple (Voir l'*Organ*, 1870, pp. 44, 45). Mais, après b. d. f., apparaissent déjà les voyelles.

p, *t*, (avec b et d.) *ä*, *ö*, *ü* — *au*, *ai*, *äu* — *m*, *n* — *g*, *k*, *ch*, *j*, *ng*, *z*, *x*, *nk*, — *r* (comme son guttural).

Édouard Rössler (vivant), ex-directeur à Hildesheim :

a, *p*, *b*, *u*, *f*, *w*, *o*, *t*, *d*, *ss*, *s*, *h*, *l*, *sch*, *m*, *e*, (*ä*), *k*, *g*, *ch* (dans ach) *i*, *ch* (dans ich) *j*, *n*, *ä*, *ö*, *ü*, *r*, *ng*.

Jean Vatter (vivant), directeur de l'Institut de Frankfort et de l'*Organ :*

a associé aux consonnes *p*, *b*, *t*, *d*, *f* (v), *s*, *ss*, *ch*, *sch*, *g*, *k*, *m*, *n*, *'h*, *w*, *ng*, — *a*, *o*, *e*, *i*, toujours associés avec la série des consonnes.

Nicolas Weisweiler (vivant), directeur de l'école de Cologne :

h, *p*, *a*. *t*, *o*, *u*, *f*, *au*, *s*, *e*. *i*, *m*, *n*, *l*, *w*, *ä*, *ö*, *ü*, *ei*, *ai*, *eu*, *äu*, *b*, *d*, *h*, *ch*, *g* (après *e*, *i*, *ä*, *ö*, *ü*, *ei*, *eu*, *äu*,) *j*, *sch*, *k*, *g* (au commencement d'un mot) *ch*, *g* (après *a*, *o*, *u*, *au*), *ng*, *r*, *z*, *x*, *chs*.

David Hirsch (vivant), directeur de l'école de Rotterdam :

h, *a* — *a*, *oe*, *ie* — *p*, *t*, *k* — *o*, *e* — *f*, (*v*), *w*, *z*, *j*, *b*, *d*, *m*, *n*, *l*, *r*, *h*, *g*, *ng* — *eu*, *u*, *aai*, *ooi*, *oei*, *au*, *oeauw*; *ou*, *eeuw*, *iew* — *ei*, *ij*, *ui*, etc...

Magnat (vivant), directeur de l'école Péreire, à Paris.

p, *b*; *t*, *d*; *f*, *v*; — *a*, *o*, *ou*; *e*, *i*; *au* (eau); *ai*, *ei* — *c* (k, qu); *g* (gu); — *m*, *n* — *s* (ç) *z*; *ch*, *ge* (j) — *l*, *r*, *x* — *eu* (oe, œu); *u* — *ia* (ya); *io* (yo, iau); *ié*, *iai*; *oi*, (oy); *ieu* (yeu) *oui*, *ui* — *an*, *am*, *en*, *em*; *on*, *aon*, *om*, *eon*; *in*, *im*, *yn*, *ym*, *ain*, *aim*. *ein*; *un*, *um*, *eum*; *oin*; *ion*; *yon*; *ien*; *ian*, *iam*; — *ill*; *gn*.

C'était ainsi en 1874, mais en 1884 :

a; *o*; *ou*; *é*; *i*; *e* — *p*, *b*, *t*, *d*; *f*, *v* — *k*, *c*, *q*, *g*, *gu* — *m*, *n* — *s*, *z*; *ch*, *j* — *l*; *r*; *x*, *h* — *eu*; *u* — *ia*, *ya*; *io*, *yo*, *iau*; *ié*, *iai*; *oi*, *oy*; *ieu*, *yeu*; *oui*; *ui*; *iu* — *an*, *am*, *en*, *em* — *on*, *om*, *eon*, *aon*; *in*, *im*, *yn*, *ym*, *ain*, *aim*, *ein*; *un*, *um*, *eum*; *oin*; *ion*; *yon*; *ien*; *iam*; *ian*. — *ill*; *gn*.

J. Hugentobler (vivant), fondateur-directeur de l'Institution de Lyon :

h, p; t, f, k, v, ch. — m, n, v, z, j, b, d, g, l, r, gn, ill. — a, o, ou, é, i, ai, eu, u. — oi, ui, oui, ieu, io, ia, ia, ié, ıai. — an, on, in, un. — ien, oin, ion, ian, éan.

Frère Cyrille (vivant), professeur à l'école royale de Bruxelles :

a, ou, i. — p, t, qu. — o, é, è, oi. — f, s, ch, — b, d, g; v, z, j, — l, r, — ill. — m, n, gn. — eu, u. — an, in, on, un.

L'abbé J. Tarra, de Milan, dispose ainsi son alphabet :

	a	
o	*u* *e*	*i*
p — **t** — *c*	*h*	*f* — *s* — *z* (ts)
b — **d** — *g*		*v* — *s* — *z* (ds)
m — **n**	**ce** — *ci*	*sce* — *sci*
l	ge — gi	*gna* — *gno*
r		*qua* — *quo* etc...

Augustin Dubranle (vivant), censeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris :

a, o, ou. — p, t, k. — f, s, ch. — è, é, i. — b, d, g. — v, z, j. — l, m, n, r. — eu, u. — gn, ill. — an, on, in, un.

Excusez du peu, chers lecteurs (1). On ne l'a guère ménagé ce pauvre alphabet, n'est-ce pas? Cependant, honni soit qui mal y pense. Pour moi, je pense que la vérité est...., je vous le dirai une autre fois. En attendant, cherchez-la vous aussi.

De Minimis.

---

(1) On n'a pas oublié que, dans cette Revue même, une *Classification des éléments phonétiques de la langue française* a été publiée par M. L. Goguillot. Nous n'avons pas besoin de la reproduire, nos lecteurs n'ayant qu'à se reporter au numéro qui la contient (Voir tome Ier, page 39).

L'Enseignement des travaux manuels à l'Institut Royal des sourds-muets de Liège

PLAN D'ÉTUDES ET ORGANISATION

Supplément au Rapport précédemment publié (1)

Par M. SNYCKERS, Directeur des études

OBSERVATION GÉNÉRALE

Contrairement à ce qui a lieu pour les cours littéraires et scientifiques, qui comprennent *huit années d'études*, les cours professionnels comprendront *dix années scolaires*, correspondant aux *dix* années de séjour des élèves à l'Institut.

I. — SECTION DES GARÇONS

Première année scolaire

Professeur : M. MARTIN (2)

1. PROGRAMME

A. — Tressage. 1. Escalier de souris. — 2. Dents de loup ou feston simple. — 3. Feston double. — 4. Rosette hexagonale et ses applications : *rosettes superposées, juxtaposées, en écaille de poisson, combinées avec le feston double.* — 5. Tresse unie à trois bandelettes (une seule travaillant). — 6. Tresse unie à quatre bandelettes (deux travaillant). — 7. Tresse unie à deux bandelettes (toutes deux travaillant). — 8. Tresse unie à trois bandelettes (toutes trois travaillant). — 9. Tresse unie à quatre bandelettes (toutes quatre travaillant). — 10. Tresses unies à cinq, six, sept, huit bandelettes, etc. (toutes travaillant). — 11. Applications : le *paillasson* et le *panier.*

B. — Pliage. Les formes usuelles.

C. — Jeux. Entrelacements de lattes. — Dons Frœbel. — Exercices de récréation, ayant pour but de développer l'esprit d'observation.

2. — Temps. Les élèves auront *quatre* heures de travail par semaine, soit les *mercredi* et *samedi*, de deux à quatre heures.

(1) Voir tome Ier de la *Revue*, page 209.

(2) Les professeurs mentionnés sont les professeurs ordinaires des classes.

3. — Objets nécessaires. Des bandelettes en papier de différentes couleurs. — Du papier en feuilles. — De la colle et des ciseaux. — Des lattes et des dons Frœbel.

Deuxième année scolaire

Professeur : M. GENOT

---

1. PROGRAMME

A. — Tressage. Les mêmes tresses qu'en première année, mais à dents de loup. — 2. Exercices d'applications et d'invention : *Rosace en relief, chaînes de montre, paillasson à dents de loup, cadre, cabas, paillasson double, panier à rosaces en relief.*

B. — Découpage et collage. 1. Découpage de papier, d'objets usuels, d'images, etc. — 2. Collage des objets tressés ou découpés. — 3. Applications diverses : *cornet à bonbons, dessous de lampe à bordure mousse, dessous de lampe en mosaïques,* etc.

C. — Modelage. Formes simples. — Notions élémentaires, sans outils.

---

2. — Temps. *Quatre* heures de travail par semaine, soit les *mercredi* et *samedi*, de deux à quatre heures.

3. — Objets nécessaires. Des bandelettes et des feuilles de papier de différentes couleurs. — Des images à découper. — De la colle et des ciseaux. — De la terre plastique, de la terre de pipe ou de la terre glaise.

Troisième année scolaire

Professeur : M. GENOT

---

1. PROGRAMME

A. — Tissage. 1. Exercices d'invention et d'applications. — 2. Confection d'objets, tels que : *panier français, cabas orné, divers cache-pots, abat-jour, divers ouvrages cannelés,* etc.

B. — Tressage de la paille. Tresses diverses et applications.

C. — Enluminure. Couleurs primitives et complémentaires ; exercices divers.

D. — Cartonnage. Premiers éléments de cartonnage.

E. — Modelage. Premiers éléments de modelage, avec outils. — Exercices d'applications et d'invention.

---

2. — Temps. *Quatre* heures de travail par semaine, soit les *mercredi* et *samedi*, de deux à quatre heures.

3. — Objets nécessaires. Des feuilles de papier et de carton. — Des couleurs et des pinceaux. — De la paille. — De la colle et des ciseaux. — De la terre plastique et quelques outils en bois pour le modelage.

Quatrième année scolaire

Professeur : M. GUEURY

1. PROGRAMME

A. — Cartonnage. Confection d'objets faciles en carton, tels que figures géométriques, couvertures de cahiers, boîtes, paniers, etc.

B. — Travail du bois. Maniement du couteau, du marteau, de la scie, de la lime, du compas, de 'équerre et du mètre. — Exercices gradués. — Confection d'objets faciles avec des planchettes minces et apprêtées. (Modèles à établir.)

C. — Modelage. Continuation du cours de la troisième année.

Remarque. — Le cartonnage, le travail des planchettes et le modelage devront, autant que possible, marcher de pair.

2. — Temps. *Six* heures de travail par semaine, soit les *lundi*, *mercredi* et *samedi*, de deux à quatre heures.

3. — Outillage. 1° Une table de la longueur de 3 à 4 mètres.
2° Pour le *cartonnage :* des *couteaux de cartonnier*, des *règles* et des *équerres* en fer, des *ciseaux*, de la *colle*, des *brosses*, et une *série de modèles* gradués et variés. (*La série des cent modèles, de Kummer, professeur à Dresden, mérite une mention spéciale.*)
3° Pour le *travail des planchettes :* Des *couteaux*, des *marteaux*, des *scies*, des *limes*, des *compas*, des *équerres* et des *mètres*.
4° Pour le *modelage* : Des outils en bois.

Cinquième année scolaire

Professeur : M. BECK

1. PROGRAMME

A. — Travail du bois. Maniement des divers outils pour le travail du bois à l'établi. — Exercices gradués et variés. (Modèles à établir.)

B. — Modelage. Cours de modelage d'ornements. (*Ce cours sera donné par un professeur spécial.*)

2. — Temps. *Six* heures de travail par semaine, pour le travail du bois à l'établi, soit le *lundi*, *mercredi* et *samedi*, de deux à quatre heures.

Deux heures par semaine pour le modelage d'ornements, soit le *mardi* de cinq à sept heures.

3. — Outillage. Atelier pour le travail du bois à l'établi. — Salle pour le cours de modelage d'ornements. — Outils et modèles. —

(*Voir mon rapport du* 15 *octobre* 1885)

Sixième année scolaire

Professeur : M. BECK

---

1. PROGRAMME

A. — Travail du bois. 1° Travail du bois à l'établi. (Continuation du cours de la cinquième année). — 2° Travail du bois au tour. — 3° Sculpture sur bois.

B. — Modelage. Continuation du cours de modelage d'ornements.

Remarques. — 1°. Deux professeurs spéciaux seront chargés, l'un de l'enseignement du travail du bois au tour ; l'autre des cours de modelage et de sculpture.

2°. — Le travail de bois à l'établi se fera par tous les élèves. — La sculpture sur bois et le modelage d'ornements seront enseignés aux élèves qui montrent des dispositions spéciales pour les beaux-arts. — Pour les autres élèves, ces deux cours seront remplacés par le travail du bois au tour.

---

2. — Temps. *Six* heures de travail par semaine pour le travail du bois à l'établi, soit les lundi, mercredi et samedi, de deux à quatre heures.

Quatre heures par semaine, les mardi et vendredi de cinq à sept heures, pour le travail du bois au tour, ou pour le modelage et la sculpture.

3. — Outillage. L'outillage, à part le tour, est le même que celui de la cinquième année scolaire.

Septième, huitième, neuvième et dixième années scolaires

Apprentissage d'un métier. — L'apprentissage d'un métier se fera tous les jours, de deux à sept heures, pendant la septième et la huitième années.

Pendant la neuvième et la dixième années scolaires, il se fera tous les jours de huit à douze heures et de deux à sept heures.

Remarque. — Pour les élèves de la neuvième et de la dixième années scolaires, il y aura lieu d'organiser un cours d'instruction, à des jours et à des heures déterminés.

CONCLUSION

Le programme, tel qu'il est formulé ci-dessus, peut être mis en pratique complètement à partir de la rentrée d'octobre, aucun des élèves de la *quatrième* année scolaire ne figurant actuellement au nombre des élèves admis dans les ateliers de cordonniers et de tailleurs.

Ces élèves formant au mois d'octobre prochain la *cinquième* année scolaire, la *Commission administrative* disposera de *six mois* pour l'appropriation et l'organisation des ateliers nécessaires au travail du bois et du modelage, et de *deux ans* pour trouver la meilleure solution à donner à la question de l'*apprentissage*.

II. — SECTION DES FILLES

Première année scolaire

Professeur : M. MARTIN

Le *progamme* est le même que celui de la première année scolaire de la section des garçons. — L'enseignement se donnera aux deux sections en même temps.

Deuxième année scolaire

Professeur : Mlle CHAPEAUVILLE

PROGRAMME

A. — Tressage. Programme conforme à celui de la seconde section des garçons.

B. — Découpage et Collage. Programme conforme à celui de la section des garçons.

C. — Tricot. 1° Tricot en long : *Une bande* ou *jarretière. — Une bretelle avec boutonnières.*

2° Étude du point : *Mailles à l'endroit. — Mailles à l'envers. — Côtes. — Manière de rabattre les mailles.*

3° Tricot en rond : *Manchettes.*

Troisième année scolaire

Professeur : Mlle CHAPEAUVILLE

PROGRAMME

A. — Tissage.
B. — Tressage de la paille.
C. — Enluminure.

} Programme conforme à celui de la section des garçons.

D. — Tricot. — Chaussettes : *Étude des proportions relatives. — Montage du tricot.*

Quatrième année scolaire

Professeur : Mlle GUÉRETTE

PROGRAMME

A. — Tricot. 1° Bas : *Étude des proportions relatives. — Manière de mesurer le bas en voie d'exécution. — Manière de fortifier le talon.*

2° Tricot de *jupons*, de *gilets*, de *mitaines*, etc.

B. — Broderie. Broderies sur canevas : *Étude du point de marque. — Alphabets, chiffres*, etc.

Cinquième année scolaire

Professeur : Mme LHOEST

PROGRAMME

A. — Broderie. Broderie sur papier bristol perforé et confection de petits objets, tels que : *boîtes, corbeilles, porte-montre*, etc. — Combinaisons diverses.

B. — Couture. Éléments de couture : *Point devant. — Point de côté. — Point derrière. — Point de surjet. — Couture simple. — Ourlet. — Couture double. — Surjet en lisières. — Surjet sur plis rentrés.*

Sixième année scolaire

Professeur : Mme LHOEST

PROGRAMME

A. — Couture. Récapitulation du cours de la cinquième année scolaire : *Piqûres. — Fronces. — Boutonnières. — Œillets.*

B. — Ouvrages au crochet. *Dentelles, rosaces, châles*, etc.

Septième, huitième, neuvième et dixième années scolaires

Apprentissage d'un métier et cours pratique d'économie domestique.

HEURES DE TRAVAIL

Les élèves de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième années scolaires auront *quatre* heures de travail par semaine, soit les mercredi et samedi, de deux à quatre heures.

Les élèves de la cinquième et de la sixième années scolaires auront *six* heures de travail par semaine, soit les lundi, mercredi et samedi, de deux à quatre heures.

Les élèves de la septième et de la huitième années scolaires auront *vingt* heures de travail par semaine, soit les mardi et vendredi, de huit à douze heures, pour le cours pratique d'économie domestique ; les lundi, mercredi et samedi, de deux à quatre heures et de cinq à sept heures, pour l'apprentissage d'un métier.

Les élèves de la neuvième et de la dixième années scolaires seront occupés *tous les jours*, de huit à douze heures et de deux à sept heures, alternativement par moitié, aux soins du ménage et à l'apprentissage d'un métier.

Il y aura lieu toutefois d'organiser, pour ces dernières élèves, un cours d'instruction, à des jours et à des heures déterminés.

CONCLUSION

L'organisation de l'enseignement des travaux manuels aux filles ne réclamant pas d'atelier spécial, le programme ci-dessus pourra être mis en pratique immédiatement.

M. Snyckers.

Liège, le 10 mars 1886.

DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ

DES SOURDS-MUETS ET DES ENTENDANTS-PARLANTS

(*Suite*)

Un des exercices grammaticaux usités dans les classes élémentaires consiste pour le maître à faire trouver par les élèves une phrase sur un mot ou sur une idée déterminés et à les écrire au tableau noir. Les enfants les recopient; en les écrivant, leur esprit se reporte sur les explications entendues et la forme orthographique des mots se grave dans leur mémoire. La plupart de ces phrases, conçues pour être à la portée de jeunes enfants, trouvées par eux ou suggérées par le maître, seront de nature à être comprises par le sourd-muet. Celles dont il ne pourrait saisir l'ensemble contiendront au moins des mots qui pourront lui être aisément enseignés. Il suffira dès lors que le maître indique, en soulignant certaines parties, ce que le sourd-muet devra prendre pour lui dans la leçon, de manière qu'il n'ait à écrire sur son cahier que ce qui doit lui être réellement profitable et ne se borne pas à une copie, infructeuse parce qu'elle serait incomprise.

Là encore les images interviendront utilement; des dessins représentant avec une grande netteté résultant de leur simplicité même des actions accomplies par des personnages pourront servir de bases à des exercices écrits consistant à trouver la phrase nécessaire pour traduire la scène. La gradation sera observée en faisant porter le travail d'abord sur des verbes neutres où deux mots seulement seront nécessaires : le nom du personnage et le verbe exprimant son action ; en l'étendant au verbe actif où l'action portera sur des objets divers et nécessitera ensuite l'emploi de compléments indirects, puis au verbe réfléchi où le complément, s'identifiant avec le sujet, se traduit par un pronom personnel.

Un exercice de cette nature sera encore excellent pour donner au sourd-muet la première notion de la préposition. Si, pour lui, il èst besoin de revenir plus souvent à un travail de ce genre, sur lequel pourront au contraire glisser plus rapidement les autres, l'image viendra encore à son secours : des dessins représentant des objets dans des rapports divers donneront lieu à des phrases par lesquelles il montrera qu'il comprend les rapports à exprimer. Le même exercice peut se faire en sens inverse, c'est-à-dire que des phrases préparées peuvent donner lieu au choix, entre un certain nombre d'autres, du dessin dont il est la légende naturelle.

Je ne puis, ici, pour ne pas empiéter dans cette Revue, sur l'espace que d'autres études réclament, que donner un rapide aperçu de la manière dont l'instruction du sourd-muet se poursuit dans une classe d'entendants. Les exercices que je viens d'indiquer sont surtout ceux des classes élémentaires; mais une fois cette étape franchie, la solution du problème de la simultanéité d'enseignement est bien simplifiée : la connaissance de la langue, en s'étendant, permet au sourd de mieux profiter de la parole du maître et lui rend plus aisée la participation aux exercices communs. Quelques mots seulement encore pour indiquer certains procédés qui, à tous les degrés, faciliteront cette participation.

Les dictées pourront se faire au sourd-muet en même temps qu'à tous les autres. Placés sur un des bancs le plus rapprochés de la tribune du maître, l'infirme pourra suivre au mouvement des lèvres, une partie de ce qui sera dit; les gestes phonomimiques suppléeront à ce que son inexpérience ne pourrait pas lui permettre encore de reconnaître de cette façon. D'autre part, la sténographie pénètre de plus en plus dans les écoles. En dehors, en effet, de ce but, lointain pour l'écolier, qu'elle se propose : suivre la parole improvisée, elle a une utilité immédiate, quand du moins le système a été conçu à ce point de vue — qui est celui auquel s'est placé Augustin Grosselin dans la création du sien — de traduire par des signes simples tous les éléments phonétiques de la

langue et de servir, par leur opposition même avec les éléments orthographiques, à faire mieux observer ceux-ci.

Ce que j'ai dit du verbe, je puis le dire de la préposition. Sans doute, les enfants qui ont le bonheur d'entendre ont, après avoir perçu les rapports qu'ont entre elles les choses sur lesquelles leur activité s'est portée, appris à employer les mots créés précisément pour l'expression de ces rapports ; mais l'étude grammaticale consiste précisément à revenir sur tout ce que les enfants savent d'instinct à le leur faire observer de plus près, de manière à les mettre à même d'employer avec correction, non seulement la forme parlée du langage, mais sa forme écrite, pour laquelle on est plus exigent, de manière, en un mot, à former leur style. La voie la plus naturelle à suivre au début pour frapper l'esprit de la multiplicité des rapports que deux objets peuvent avoir l'un vis-à-vis de l'autre, et de la diversité des mots qu'il faut pour exprimer ces rapports, c'est de procéder par le concret, en présentant les objets matériels, en les plaçant dans diverses positions relatives et en écrivant au tableau noir les phrases qui seront l'expression des faits successifs ainsi réalisés, la proposition changeant à chaque ligne entre des noms qui restent semblables.

Un texte sténographique écrit au tableau noir peut remplacer la dictée orale. En même temps qu'elle rend à l'instituteur ce réel service de lui permettre de préparer le travail d'une division afin de s'occuper librement d'un autre, elle permet au sourd-muet de suivre la dictée exactement dans les mêmes conditions que ses condisciples. Le maître y trouvera aussi un moyen de préparer en très peu d'instants des exercices que le sourd-muet aura à faire dans les moments où il serait hors d'état de profiter de leçons communes.

Si on a presque entièrement abandonné l'usage de ces fastidieuses analyses qui consistaient à placer dans une colonne verticale les mots d'une phrâse et à mettre, en regard de chacun d'eux, une énumération rappelant sa nature, ses modifications, son rôle, il est toujours nécessaire de faire oralement un travail analogue. Ce travail, il serait difficile de le faire porter sur

toute une dictée. Or, il est utile pour la bonne correction d'un texte que l'attention des élèves se fixe sur chacun des mots qui le composent. C'est le but qu'a voulu atteindre Augustin Grosselin, tout en évitant la perte de temps qu'entraînait l'ancienne forme des analyses écrites, en imaginant un système de signes très simples indiquant conventionellement la nature des mots et les modifications de nombre, de genre, de temps, de personne, etc., dont ils sont susceptibles. Tracés entre les lignes, non seulement ils n'obligent pas à recopier les mots de la phrase à analyser, mais, par la rapidité avec laquelle on les fait, ils permettent d'étendre un travail de ce genre à toute la dictée en moins de temps que par l'autre procédé qui sera encore très favorable à l'instruction du sourd-muet qui pourra, comme tous ses camarades se livrer à ce travail et remarquer ainsi les rapports de mots et d'idées qui donnent lieu à l'application des règles d'accord.

Le sourd-muet pourra même participer à la partie de la correction d'une dictée qui consiste dans l'apellation des mots, non seulement — puisqu'on lui enseignera l'articulation — en désignant oralement les lettres, mais aussi, jusqu'à ce qu'il soit arrivé à la possibilité de les émettre toutes nettement par l'emploi des signes dactylologiques. Ceux-ci, défectueux pour l'expression des mots par la lenteur résultant de la nécessité de traduire chaque lettre, retrouvent un rôle utile pour la désignation des lettres considérées séparément au point de vue de l'orthographe.

(A suivre) E. GROSSELIN.

VARIÉTÉS

Comment une vocation se révèle

En quelques pages pleines d'humour, et à propos de *l'abeille maçonne*, M. Fabre, que Darwin lui-même appelle un *inimitable* observateur, raconte comment sa vocation s'est déterminée. On ne saurait trop admirer le langage libre, pittoresque, si plein de vie et si plein de charme du maître, ni les termes saisissants, les excellentes leçons de saine pédagogie que renferment les pages suivantes, extraites de ses *Souvenirs entomologiques*.

« C'était à mes premiers débuts dans l'enseignement, vers 1843. Sorti depuis quelques mois de l'école normale de Vaucluse, avec mon brevet et les naïfs enthousiasmes de dix-huit ans, j'étais envoyé à Carprentras pour y diriger l'école primaire annexée au collège. Singulière école, ma foi ! avec son titre pompeux de supérieure. Une sorte de vaste cave, transpirant l'humidité qu'entretenait une fontaine adossée au dehors dans la rue. Pour jour, la porte ouverte au dehors lorsque la saison le permettait, et une étroite fenêtre de prison, avec barreaux de fer et petits losanges de verre enchâssés dans un réseau de plomb. Tout autour, pour sièges, une planche scellée dans le mur ; au milieu une chaise veuve de sa paille, un tableau et un bâton de craie.

« Matin et soir, au son de la cloche, on lâchait là-dedans une cinquantaine de galopins, qui, n'ayant pu mordre au *De Viris* et à l'*Epitome*, étaient voués, comme on disait alors, à quelques *bonnes années de français*. Le rebut de *rosa, la rose* venait chercher chez moi un peu d'orthographe. Enfants et grands garçons étaient là pêle-mêle, d'instruction très diverse, mais d'une désespérante unanimité pour faire des

niches au maître, au jeune maître, dont quelques-uns avaient l'âge ou même le dépassaient.

« Aux petits j'enseignais à déchiffrer les syllabes, aux moyens j'apprenais à tenir correctement la plume pour écrire quelques mots de dictée sur les genoux ; aux grands, je dévoilais les secrets des fractions et même les arcanes de l'hypothénuse. Et pour tenir en respect ce monde remuant, donner à chaque intelligence un travail suivant ses forces, tenir en éveil l'attention, chasser enfin l'ennui de la sombre salle dont les murailles suaient la tristesse encore plus que l'humidité, j'avais pour unique ressource la parole, pour unique mobilier le bâton de craie. Même dédain, du reste, dans les autres classes pour tout ce qui n'est pas latin ou grec. Un trait suffira pour montrer où en était alors l'enseignement des sciences physiques, à qui si large place est faite aujourd'hui. Le collège avait pour principal un excellent homme, le digne abbé X..., qui, peu soucieux d'administrer lui-même les pois verts et le lard, avait abandonné le commerce de la soupe à quelqu'un de sa parenté, et s'était chargé d'enseigner la physique.

« Assistons à l'une de ses leçons. Il s'agit du baromètre. De fortune, l'établissement en possède un. C'est une vieille machine, toute poudreuse, appendue au mur, loin des mains profanes, et portant inscrits sur sa planchette, en gros caractères, les mots *tempête*, *pluie*, *beau temps*.

« Le baromètre, fait le bon abbé s'adressant à ses disciples qu'il tutoie patriarcalement, le baromètre annonce le bon et le mauvais temps. Tu vois les mots écrits sur la planche, *tempête*, *pluie;* tu vois, Bastien ? »

« Je vois, » répond Bastien, le plus malin de la bande. Il a déjà parcouru son livre ; il est au courant du baromètre mieux que le professeur.

« Il se compose, continue l'abbé, d'un canal de verre recourbé, plein de mercure, qui monte ou qui descend suivant le temps qu'il fait. La petite branche de ce canal est ouverte ; l'autre... enfin nous allons voir. Toi, Bastien, qui es grand, monte sur la chaise et va voir un peu, du bout du doigt, si la

longue branche est ouverte ou fermée. Je ne me rappelle plus bien. »

« Bastien, va à la chaise, s'y dresse tant qu'il peut sur la pointe des pieds, et du doigt palpe le sommet de la longue colonne. Puis avec un sourire finement épanoui sous le poil follet de sa moustache naissante :

« Oui, fait-il, oui, c'est bien cela. La longue branche est ouverte par le haut. Voyez, je sens le creux. »

« Et Bastien, pour corroborer son fallacieux dire, continuait à remuer l'index sur le haut du tube. Ses condisciples, complices de l'espièglerie, étouffaient du mieux leur envie de rire.

« L'abbé, impassible : Cela suffit. Descends, Bastien. Ecrivez, messieurs, écrivez dans vos notes que la longue branche du baromètre est ouverte. Cela peut s'oublier ; je l'avais oublié moi-même. »

« Ainsi s'enseignait la physique. Les choses cependant s'améliorèrent : on eut un maître, un maître pour tout de bon, sachant que la longue branche d'un baromètre est fermée. Moi-même j'obtins des tables où mes élèves pouvaient écrire au lieu de griffonner sur leurs genoux ; et comme ma classe devenait chaque jour plus nombreuse, on finit par la dédoubler. Du moment que j'eus un aide pour avoir soin des plus jeunes, les choses changèrent de face.

« Parmi les matières enseignées, une surtout nous souriait, tant au maître qu'aux élèves. C'était la géométrie en plein champ, l'arpentage pratique. Le collège n'avait rien de l'outillage nécessaire ; mais avec mes gros émoluments, 700 francs s'il vous plaît, je ne pouvais hésiter à me mettre en dépense. Chaîne d'arpenteur et jalons, fiches et niveau, équerre et boussole sont acquis à mes frais. Un graphomètre minuscule, guère plus large que la main et pouvant bien valoir cent sous, m'est fourni par l'établissement. Le trépied manquait : je le fis faire. Bref, me voilà outillé.

« Le mois de mai venu, une fois par semaine, on quittait donc la sombre salle pour les champs. C'était fête. On se disputait l'honneur de porter les jalons, répartis par faisceaux

de trois ; et plus d'une épaule, en traversant la ville. se sentait glorifiée, à la vue de tous, par les doctes bâtons de la géométrie. Moi-même, pourquoi le cacher, je n'étais pas sans ressentir une certaine satisfaction de porter religieusement l'appareil le plus délicat, le plus précieux : le fameux graphomètre de cent sous. Les lieux d'opérations étaient une plaine inculte, caillouteuse, un *harmas* comme on dit dans le pays. Là nul rideau de haies vives ou d'arbustes ne m'empêchait de surveiller mon personnel ; là, condition absolue, je n'avais rien à redouter, pour mes écoliers, la tentation irrésistible de l'abricot vert. La plaine s'étendait en long et en large, uniquement couverte de thym en fleurs et de cailloux roulés. Il y avait libre place pour tous les polygones imaginables ; trapèzes et triangles pouvant s'y marier de toutes les façons. Les distances inaccessibles s'y sentaient les coudées franches ; et même une vieille masure, autrefois colombier, y prêtait sa verticale aux exploits du graphomètre.

« Or, dès la première séance, quelque chose de suspect attira mon attention. Un écolier était-il envoyé au loin planter un jalon, je le voyais faire en chemin stations nombreuses, se baisser, se relever, chercher, se baisser encore, oublieux de l'alignement et des signaux. Un autre, chargé de relever les fiches, oubliait la brochette de fer et prenait à sa place un caillou ; un troisième, sourd aux mesures d'angles, émiettait entre les mains une motte de terre. La plupart étaient surpris léchant un bout de paille. Et le polygone chômait, les diagonales étaient en souffrance. Qu'était-ce donc que ce mystère ?

« Je m'informe, et tout s'explique. Né fureteur, observateur, l'écolier savait depuis longtemps ce qu'ignorait encore le maître. Sur les cailloux de l'Harmas, une grosse abeille noire fait des nids de terre. Dans ces nids, il y a du miel ; et mes arpenteurs les ouvrent pour vider les cellules avec une paille. La manière d'opérer m'est enseignée. Le miel, quoique un peu fort, est très acceptable. On reprendra plus tard le polygone. C'est ainsi que pour la première fois, je vis l'abeille

maçonne de Réaumur, ignorant son histoire, ignorant son historien.

« Ce magnifique hyménoptère, portant ailes d'un violet sombre et costume de velours noir, ses constructions rustiques sur les galets ensoleillés parmi le thym, son miel apportant diversion aux sévérités de la boussole et de l'équerre d'arpenteur, firent impression vivace en mon esprit ; et je désirais en savoir plus long que ne m'en avaient appris les écoliers : dévaliser les cellules de leur miel avec un bout de paille. Justement mon libraire avait en vente un magnifique ouvrage sur les insectes : *Histoire naturelle des animaux articulés*, par de Castelnau, E. Blanchard, Lucas. C'était riche d'une foule de figures qui vous prenaient par l'œil ; mais hélas ! c'était aussi d'un prix ! ah ! d'un prix ! Qu'importe : mes somptueux revenus, mes 700 francs ne devaient-il pas suffire à toute nourriture de l'esprit comme à celle du corps. Ce que je donnerai de plus à l'une, je le retrancherai à l'autre, balance à laquelle doit fatalement se résigner quiconque prend la science pour gagne-pain. L'achat fut fait. Ce jour-là, ma prébende universitaire reçut saignée copieuse : je consacrai à l'acquisition du livre un mois de traitement. Un miracle de parcimonie devait combler plus tard l'énorme déficit.

« Le livre fut dévoré, c'est le mot. J'y appris le nom de mon abeille noire ; j'y lus pour la première fois des détails de mœurs entomologiques ; j'y trouvai, enveloppés à mes yeux d'une sorte d'auréole, les noms vénérés des Réaumur, des Hubert, des Léon Dufour ; et tandis que je feuilletais l'ouvrage pour la centième fois, une voix intime en moi vaguement chuchotait : « Et toi aussi, tu seras historien des bêtes !

J.-H. FABRE.

Le jeune instituteur s'est tenu parole. Il a consacré sa vie à la science. La chimie lui doit de solides découvertes ; mais il a surtout été un admirable historien des bêtes, et ses travaux sur les insectes l'ont classé au premier rang des entomologistes.

P. V.

INFORMATIONS

SOCIÉTÉ CENTRALE D'ÉDUCATION

ET D'ASSISTANCE POUR LES SOURDS-MUETS, EN FRANCE

Reconnue d'utilité publique par décret impérial du 16 *mars* 1870

Le Conseil supérieur de la Société centrale s'est réuni, le 14 avril 1886, sous la présidence de M. Lebœuf de Montgermont, l'un des vice-Précidents, assisté du secrétaire général, M. le Docteur Ladreit de Lacharrière, qui remplit, avec un zèle infatigable, ces importantes fonctions, depuis vingt ans.

A l'ouverture de la séance, le trésorier, M. V. Coldefy, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets, de Paris, donne le détail des recettes et des dépenses faites durant l'exercice 1885.

Dans cet exposé, on remarque que les recettes, en y comprenant le reliquat de l'exercice précédent, se sont élevées à la somme de 15,950 fr. 79, provenant principalement du bénéfice net d'une loterie organisée au profit de l'œuvre, d'une subvention du ministère de l'Instruction publique, d'une autre subvention de la ville de Paris, du tronc placé dans la clinique otologique du docteur Ladreit de Lacharrière, des intérêts du capital que, malgré ses charges nombreuses, la Société a pu placer en rentes et en obligations, de dons, de souscriptions, etc.

Les dépenses, qui s'élèvent à la somme de 11,261 fr. 70, ont eu pour but de couvrir les frais de nourriture, de loyer, d'instruction, de médicaments, d'achat d'obligations, etc.

Après le dépouillement de la correspondance, il a été procédé à l'admission de plusieurs membres.

Conformément aux prescriptions de l'article 3 des statuts (1), MM. Claveau, inspecteur honoraire des établissements de bienfaisance, 5 rue Bonaparte, Langlebert, pharmacien, 55 rue des Petits champs, et Goguillot, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, ont été admis comme membres titulaires et ensuite comme membres du Conseil supérieur.

Le but de la Société centrale, dont la fondation remonte à l'année 1850, est de procurer une première éducation aux sourds-muets pauvres trop jeunes encore pour être admis dans les écoles spéciales; de favoriser leur admission dans ces dernières écoles; de s'occuper de l'avenir des sourds-muets adultes, de l'un et l'autre sexe, après leur sortie de ces établissements; de leur procurer des moyens d'existence par le travail; de les protéger, de les surveiller et de les conseiller; de défendre leurs intérêts et de les éclairer sur leurs devoirs; enfin, de subvenir, en partie, à leurs besoins, lorsque la maladie, le manque de travail ou l'âge les placent dans une situation difficile.

Grâce au double concours de la bienfaisance publique et de la bienfaisance privée, la Société centrale d'éducation et d'assistance pour les sourds-muets en France n'a cessé de remplir sa tâche en faveur d'une classe d'infortunés si dignes d'intérêt.

J. Alard,

Secrétaire-rapporteur de la Société.

(1) — Extrait des statuts. — Article 3. — La Société se compose de membres titulaires et de membres souscripteurs.

Pour devenir membre titulaire, il faut être agréé par le Conseil supérieur, sur la présentation de deux membres, et verser une somme annuelle dont le minimum est fixé à 10 francs.

Pour devenir souscripteur, il suffit de verser annuellement une somme dont le minimum n'est pas fixé.

Article 4. — Tout donateur d'une somme de 100 francs, au moins, devient membre à vie et reçoit le titre de *Bienfaiteur* de la Société; il est dispensé de la cotisation annuelle, à moins qu'il ne manifeste une intention contraire.

*
* *

Les sourds-muets au théâtre. — Six cents sourds-muets environ ont assisté ces jours derniers à Londres à la représentation mimée de *Hamlet*, de Shakespeare.

Quoique certains acteurs aient joué et mimé leur rôle avec un réel talent, il est peu probable que l'expérience tentée par cette représentation soit renouvelée, dit un confrère, car elle ne paraît pas avoir produit le résultat que les directeurs des sourds-muets en espéraient.

*
* *

Le recensement en Italie. — Dans un rapport présenté au ministre de l'Intérieur d'Italie par le député J.-B. Morana, son secrétaire général, nous trouvons le renseignement que voici :

Il y a, en Italie, 21,718 aveugles, 15,300 sourds-muets et 19,671 idiots ou crétins.

*
* *

Le Dr Peet vient d'être nommé président de la Société médico-légale de New-York dont il fait partie depuis longtemps, et devant laquelle en 1871 il lut un mémoire sur « *l'état psychologique* et la *responsabilité criminelle du sourd-muet entièrement* INÉDUQUÉ. »

*
* *

Le centenaire de Clerc, le sourd-muet français qui fut un des premiers à instruire ses compagnons d'infortune en Amérique a été célébré à Philadelphie le 18 décembre 1885.

*
* *

Un asile vient d'être ouvert à New-York pour les sourds-muets âgés et infirmes.

*
* *

Les héritiers de la dame Célestine Charles, sourde-muette,

avaient attaqué le testament olographe par lequel elle instituait son mari comme légataire universel.

Le tribunal d'Hazebrouk d'abord, et la cour de Douai, ensuite, les ont déboutés de leur demande.

*
* *

Nous apprenons avec plaisir que notre collaborateur, M. Weisweiler, a reçu du gouvernement français les palmes d'officier d'académie.

*
* *

M. Félix Hément nous prie de communiquer à nos lecteurs l'invitation suivante :

Paris, le juin 1886.

Monsieur,

Le prochain Congrès de l'Association française pour l'avancement des Sciences doit se réunir à Nancy, du 12 au 20 août prochain.

Appelé à présider cette année la 16e section (Pédagogie), j'ai l'honneur de vous demander votre participation aux travaux de cette section.

Je vous serai fort obligé de vouloir me faire connaître, le plus tôt qu'il vous sera possible, les titres des mémoires ou communications que vous auriez l'intention de présenter, afin que le programme de la session, qui paraîtra très prochainement, en contienne l'indication.

Dans l'espoir que vous voudrez bien nous prêter votre concours, je vous prie de recevoir à l'avance mes remerciements.

Agréez, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Le Président de la 16e section (Pédagogie),
Félix HÉMENT
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Prière d'adresser les lettres soit au Secrétariat du Conseil, 4, rue Antoine-Dubois, Paris, soit au Président de la Section, à Nanterre (Seine).

REVUE DES JOURNAUX

Annales Américaines. (Avril 1886 n° 2.) — A la première page se trouve le portrait de Thomas Gallaudet. — Mlle Alice Worcester, professeur spécial d'articulation à l'institution de Clarke (Northampton-

Mass.) voudrait que la *Bible* fût mise de bonne heure entre les mains des jeunes sourd-muets pour concourir à l'enseignement de la religion et de la morale.

M. WESTON JENKINS de l'école de New Jersey publie un article sur la *Géographie*. « Comment, dit-il, nos élèves pourront-ils sans préjudice pour l'enseignement de la langue, acquérir les notions de géographie que tout le monde possède ? « Il reproche aux livres existants, d'être beaucoup trop complets, et surtout trop abondants en détails inutiles aux sourds-muets. Le sol, le climat, les productions, les manufactures, le mouvement commercial, l'aspect du pays, le nombre des habitants, leurs mœurs, leurs coutumes, leurs caractères, les chemins de fer, les canaux, le tout s'appliquant plus particulièrement aux contrées voisines ; voilà ce qui nous intéresse. L'enfant tracera lui-même la topographie des accidents de terrain connus de lui, il apprendra à se servir des cartes, etc.

L'arrivée d'un bateau peut être l'occasion d'une leçon intéressante où. il sera question de la cargaison du navire, du pays d'où il vient, de la distance de ce pays, des habitants, etc.

— Le professeur NEWCOMBE, de l'institution du Michigan, traite également de l'enseignement de la *Géographie*. — L'école servira de point de départ. — Courtes leçons. — Tracés des cartes par les élèves. — Il n'est pas nécessaire de présenter aux élèves le plan de l'école. — Idée générale du globe. — Villes habitées par les élèves ou des personnes connues d'eux. Suivre dans son développement la rivière ou la voie ferrée qui passe dans la ville où se trouve l'école. — Sol, climat, productions, manufactures, etc., surabondance des détails inutiles dans les livres classiques. — Telles sont les idées principales développées dans cet article.

— Miss L. MOFFAT (troisième article) s'occupe de l'enseignement de la *langue*.

— On se rappelle la remarquable communication sur *le toucher* présentée au congrès international de Bruxelles par le Rév. THOMAS ARNOLD de Northampton (Angleterre). L'éminent instituteur développant la même question, détaille longuement cette fois les *fonctions du toucher*. Cette savante étude revêt un caractère plus *physiologique* que la précédente, elle est aussi plus complète. L'auteur pense que le toucher n'a pas encore dit son dernier mot dans notre enseignement. Le même sujet a été traité dans la *Revue internationale* (avril 1885) et dans l'*Organ* (mai 1885). C'est pourquoi nous n'insistons pas davantage, malgré l'importance du thème et le mérite de l'auteur.

EDWARD W. GALLAUDET, de Washington trace un long historique de l'enseignement des sourds-muets aux États-Unis ; depuis la première tentative faite en 1810 par le Rev. Jonh Stanford. M. GALLAUDET se déclare partisan de la sélection des élèves (la *méthode orale* pour les uns, les *signes* pour les autres) et conclut patriotiquement qu'aucun pays ne peut rivaliser avec les États-Unis pour l'éducation des sourds-muets.

Le prochain *Congrès des instituteurs américains* se réunira en Californie (Iowa Institution) le 15 juillet 1886.

M. D.

Organ der Taubst. — Anstalten, nos 3 et 4 (1886.)

Warum ist eine besondere Berücksichtigung der Verkehrssprache für den Taubstummen nothwendig, und wie ist er in dieselbe einzuführen? (Pourquoi est-il nécessaire, dans l'éducation du sourd-muet, de tenir compte particulièrement du langage de conversation et comment ce dernier lui sera-t-il enseigné?) par Griesinger.

Sur cette question, pleine d'actualité, l'honorable directeur de l'institution de sourds-muets d'Esslingen soumet un certain nombre de thèses au dix-neuvième congrès annuel des instituteurs de sourds-muets du royaume de Wurtemberg et du grand-duché de Bade, réunis à *Gmünd*, les 27 et 28 avril 1886. Leur discussion, jointe aux exercices pratiques, aura fourni la matière principale de l'ordre de jour du Congrès. Peu de phrases et plus d'action ! C'est là un exemple que, dans nos grandes assises des instituteurs de sourds-muets de France, nous pourrions suivre sans manquer à notre mission.

J. HUGENTOBLER.

Alsace-Lorraine. — La note concernant le changement brusque survenu dans la direction de l'institution impériale de sourds-muets de Metz, publiée dans le dernier numéro de notre Revue d'après l'*Allgem Deutschen Lehrerzeitung* demande aujourd'hui une petite rectification. — Il paraît que dorénavant l'école de *Metz* sera destinée surtout aux élèves catholiques de la Lorraine, sous la direction d'un personnel laïque de même confession. L'école libre de *Strasbourg* réunira les enfants protestants des deux provinces. Une troisième institution, subventionnée également par l'État, sera ouverte à *Gebweiler*, au mois d'octobre prochain. Ce dernier établissement, confié à une congrégation, recevra principalement les sourds-muets catholiques de l'Alsace.

BIBLIOGRAPHIE

Le sourd parlant, cours méthodique et intuitif de langue française à l'usage des établissements de sourds-muets ; 2e année d'études, par M. **Snyckers,** directeur des études à l'Institut royal des sourds-muets de Liège.

M. Snyckers vient de publier le second volume de son cours, qui doit en former cinq. Avant tout examen, hâtons-nous de dire que l'auteur fait preuve d'un vrai courage. Il sait bien que son œuvre sera l'objet de nombreuses critiques et que pas un seul, peut-être, des professeurs de sourds-muets qui l'examineront ne se trouvera entièrement satisfait. Mais qu'importe ! « *Illi robur et æs triplex circa pectus erat.* »

Il est à souhaiter que cette audace trouve des imitateurs et que les livres spéciaux à notre enseignement se fassent moins rares.

Le livre de M. Snyckers est divisé en trois parties inégales dont la première, de 133 pages sur 180, est consacrée à l'étude des diverses parties du discours ; la seconde est toute de descriptions portant sur les choses les plus usuelles et les êtres les plus connus ; la troisième est formée d'une suite de dictées orthographiques graduées *mises en rapport avec le programme de la deuxième année d'études.*

Pour l'enseignement de chaque partie du discours, M. Snyckers se sert invariablement de la forme expositive.

Prenons un exemple au hasard :

Pour enseigner la signification des verbes *tirer, traîner, arracher,* le maître. faisant usage de gravures où figurent des personnages en train d'accomplir une de ces trois actions, dit :

L'enfant tire la queue du chat,
Le cheval traîne une charrette.
Le jardinier arrache une fleur.

Puis cet exposé est suivi des questions :

Qui est-ce qui tire la queue du chat ?
Qui est-ce qui traîne une charrette ?
Qui est-ce qui arrache une fleur ?

et d'une foule d'autres renfermant les mêmes verbes suivis de compléments variés.

Et c'est ainsi pour l'enseignement de tous les verbes, pour l'enseignement de toutes les parties du discours.

Nous ne voudrions pas dire trop de mal de la forme expositive qui est, en certains cas, la meilleure — quelquefois la seule — à employer ; mais il faut bien reconnaître que s'en tenir exclusivement à cette forme, c'est se priver bien inutilement du concours d'un procédé qui a bien sa valeur : Nous voulons parler de la forme impérative.

Dans l'exemple particulier que nous venons de citer, alors qu'il s'agit de verbes exprimant une action qui peut facilement se produire en classe même, d'une manière réelle, sous les yeux de l'élève, il est plus conforme à l'esprit de la méthode intuitive de recourir à la forme impérative qui amènera l'accomplissement *vrai* et non *figuré* de l'action exprimée par le verbe enseigné, ce qui donnera une notion bien plus précise de la valeur du vocable qui fait l'objet spécial de la leçon.

Cette critique faite, afin de rester impartial malgré nos sympathies pour l'auteur, nous remercions sincèrement M. Snyckers d'avoir doté notre enseignement d'un nouvel ouvrage encore plus utile à tous les maîtres que le précédent, et nous ne saurions trop engager nos lecteurs à faire à ce second volume un accueil aussi empressé qu'au premier.

L. G.

Exposition de Londres (1884). — On sait que l'association « *for the oral instruction of the deaf and dumb* », a pris part à l'exposition internationale d'hygiène tenue à Londres en juin 1884. La brochure que nous recevons à ce sujet, est une sorte de compte rendu officiel, contenant deux intéressantes communications et une courte analyse de la discussion.

La première communication est de M. Van Praagh, nous en avons rendu compte l'an dernier dans la revue internationale, *l'Instruction orale des sourds-muets* (n° 3, juin 1885, page 79).

La seconde est du docteur W. B. Dalby; nous en avons parlé dans notre dernier numéro. (*Éducation des sourds incurables.*)

Ont pris part à la discussion, outre MM. Van Praagh et Dalby, MM. Kinsey, Arnold, Pearson, Schönteill, etc.

On a présenté au public des élèves appartenant aux écoles de l'Association.

M. D.

50-jarig jubelfeest van het bestaan der Maatschappij voor doofstommen te Antwerpen, plechtig gevierd den 4 januari 1885.

(*Fête jubilaire de la* 50e *année d'existence de l'Association pour les sourds-muets à Anvers, célébrée solennellement le* 4 *janvier* 1885.)

En 1835, quelques philanthropes, convoqués à une réunion spéciale par M. Lycops, jetèrent les bases d'une association pour l'instruction et l'éducation des enfants sourds-muets de la province d'Anvers.

Cette idée généreuse eut un grand nombre d'adhérents et bientôt la création d'un établissement spécial à l'usage de ces infirmes en fut le résultat. Vingt-cinq ans après la fondation de la société, en 1860, l'institution comptait quatorze élèves des deux sexes. — Actuellement l'institution des garçons seule compte soixante élèves (cinquante-six internes et quatre externes) ; celle des filles, créée en 1884 dans un local séparé, compte déjà seize élèves.

En présence de la prospérité croissante de l'institution, la Commission administrative résolut de célébrer avec la plus grande solennité le cinquantième anniversaire de sa fondation.

Dès le matin du 4 janvier, il régna dans les deux institutions une animation extraordinaire ; les locaux pavoisés, ornés et pavés pour la circonstance présentaient le plus bel aspect. D'autre part, les voisins de l'École et même les habitants des rues avoisinantes, voulant s'associer à la fête, avaient tous spontanément orné la façade de leur demeure, arboré le drapeau national et préparé une illumination splendide pour le soir.

Après une messe solennelle en musique et le *Te Deum* traditionnel à l'église de la paroisse, les élèves se dirigèrent, en cortège, sous la conduite de leurs professeurs, vers leur local respectif, où un banquet bien organisé les attendait, tandis que la Commission organisatrice de la fête reçut, dans la salle des séances, la Commission administrative de l'Institut. Le public admis, de midi à quatre heures, à visiter les locaux, les installations et les travaux des élèves, répondit nombreux à l'appel des organisateurs de la fête, se mêla aux élèves et sortit enchanté et émerveillé des résultats obtenus.

Enfin, le soir, il y eut illumination générale des maisons particulières du voisinage, tandis qu'un banquet de soixante-dix couverts, préparé à l'hôtel « du grand Laboureur » réunit les autorités de la ville, les membres de la Commission administrative, les membres de la Commission organisa-

trice, quelques membres souscripteurs et quelques membres du personnel enseignant.

Le rapport donne *in extenso* les inscriptions, les discours, les toasts, les poésies, etc., paie un juste tribut de regrets et de gratitude aux administrateurs morts depuis le dernier rapport de 1879 et termine par le tableau des membres du personnel enseignant et la liste générale des élèves.

Les deux institutions sont placées sous la direction générale de M. l'abbé Const. Van Aerden. Le personnel enseignant pour la section des garçons comprend un instituteur en chef, M. J. Hogerheijde, quatre sous-instituteurs et un professeur spécial pour le dessin ; celui de la section des filles se compose d'une institutrice en chef, Mlle M. Loons, et d'une sous-institutrice.

Parmi les soixante sourds-muets, nous remarquons *un* élève qui suit le cours depuis le 2 janvier 1872, *deux* élèves depuis le mois d'avril 1874, *trois* depuis 1875, *quatre* depuis 1876, *huit* depuis 1877, etc., ce qui fait supposer que le temps de séjour des élèves n'est pas limité, à l'institut anversois.

De toutes les institutions belges, celle d'Anvers a eu l'honneur d'adopter la première, en 1867, la méthode *orale*, à l'exclusion de la mimique et de la dactylologie.

De même que toutes les autres institutions similaires de la Belgique, soutenues par la charité privée et administrées, à titre gratuit, par une commission nommée par les membres souscripteurs de ces œuvres philanthropiques, l'institution anversoise se trouve dans une situation précaire. Aussi la Commission administrative fait-elle, dans son rapport, un appel chaleureux et pressant aux souscripteurs et à la charité publique. — Le gouvernement belge, quoique s'intéressant indirectement à ces institutions, en garantissant un minimum de pension pour chaque élève indigent, s'en désintéresse cependant officiellement : LA PERSONNIFICATION CIVILE LEUR EST MÊME REFUSÉE !

En attendant qu'une nouvelle ère se lève pour ces institutions, en attendant, surtout, que le gouvernement leur reconnaisse leur vrai caractère d'écoles primaires, ressortissant, comme elles, au Ministère de l'instruction publique, rendons un hommage bien mérité à tous ces hommes de cœur qui, par leur zèle infatigable, leur dévouement et leur charité sans bornes, ont su maintenir l'institution anversoise à la hauteur des progrès réalisés dans notre enseignement.

A vous donc, administrateurs, souscripteurs et bienfaiteurs de cette œuvre humanitaire et philanthropique, au nom des sourds-muets, merci pour tout ce que vous avez fait pour eux ; merci, au nom de l'humanité, pour votre appui pécuniaire et moral à l'œuvre de l'émancipation de toute une classe de déshérités qui, sans votre généreuse intervention, croupiraient dans l'ignorance et ne seraient, pour le commun des mortels, qu'un objet de pitié et de commisération.

M. Sn...

L'Editeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

— Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

Tome II. — N° 4. Juillet 1886.

A L'ABBÉ DE L'ÉPÉE (1)

Quand un muet passait, paria solitaire,
Le front baissé, n'osant regarder vers les cieux,
Les enfants s'écartaient, croyant voir dans ses yeux
La stupeur du tombeau qui garde son mystère.

Ce mort-vivant forçait les vivants à se taire;
Sa tristesse incomprise, arrêtant tous les jeux,
Suspendait le sourire et, sur les fronts joyeux,
L'inquiète pitié jetait son voile austère.

Mais tu parus, ô doux pasteur! Ta charité
Rendit enfin la vie à ce déshérité;
O père! c'est ainsi que ton peuple te nomme,

Tu fus un créateur aussi puissant qu'un dieu;
Du bloc tu fis jaillir l'étincelle de feu,
Et dans un animal tu découvris un homme!

Charles RAYMOND.

(1) Sonnet mimé par M. Lacroix au banquet du 50e anniversaire de la fondation de la Société universelle des Sourds-Muets.

*

SUR LA PRODUCTION PAR SÉLECTION

AUX ÉTATS-UNIS

d'une race de Sourds-Muets, d'après M. Alex. Graham Bell

Le célèbre inventeur du téléphone, l'auteur des savants écrits sur l'audition, vient de publier un mémoire curieux (1) duquel il résulte que le nombre des sourds-muets augmente dans certaines familles américaines et peut amener une race privée de la parole, à moins qu'on ne lutte contre les causes de cette fâcheuse nouveauté.

Citons d'abord les faits, ensuite la sélection naturelle qui les produit, après quoi nous indiquerons les correctifs proposés par M. Bell et par nous-même.

I. — Les faits.

On a constaté par le dernier recensement des États-Unis qu'il y avait, le 1er juin 1880, dans toute l'Union, 33878 sourds-muets (18567 hommes et 15311 femmes).

Sur ce nombre, à peu près un tiers ont été jugés sourds-muets de naissance, un tiers par suite d'accidents ou maladies et un tiers sans cause connue. Évidemment cette classification est incertaine, soit par défaut d'enquête sur chaque individu, soit par impossibilité de savoir quels enfants deviennent sourds dans les premiers mois de leur existence. Il est probable que les sourds véritablement de naissance (2) (*congenital*) sont peu nombreux et que beaucoup d'enfants deviennent sourds par l'effet d'une exposition imprudente à l'air froid

(1) *Mémoirs of the National Academy of Sciences.* Washington, 1884, t. II in-4°.

(2) Cette expression usitée n'est pas heureuse, puisque l'audition se manifeste quelque temps après la naissance.

avant qu'on ait pu constater s'ils entendaient ou s'ils étaient aptes à entendre.

La distinction des sourds de naissance et autres me paraît vague et difficile à connaître, mais on peut dire que ceux des enfants qui deviennent sourds sont plus disposés que d'autres à la surdité, et, à ce point de vue, ce n'est pas une erreur bien grande de considérer tous les sourds-muets comme formant une seule catégorie. Ceux qui ont parlé parce qu'ils entendaient et qui sont ensuite devenus sourds-muets doivent être une fraction minime de l'ensemble. J'insisterai, par conséquent, sur ce qui, dans le mémoire, concerne la totalité des sourds-muets plutôt que sur les individus présumés sourds de naissance.

M. Bell a tiré ses informations principalement des rapports de six grands instituts qui ont été fondés, aux États-Unis, de 1817 à 1857. Les autres établissements sont aussi mentionnés, mais ils ont beaucoup moins d'importance, car le nombre total de leurs élèves n'a été que la cinquième ou sixième partie de celui des jeunes sourds-muets. Les documents publiés ont été complétés au moyen d'une correspondance active avec les directeurs et par la lecture des journaux spéciaux sur l'éducation des sourds-muets en Amérique.

En jetant d'abord un coup d'œil sur la liste nominative des élèves dans les grandes institutions, M. Bell a été frappé de la fréquence des mêmes noms de famille et de baptême. Pour les premiers, qui sont plus importants, si l'on néglige des noms très répandus, comme Smith ou Brown, il y a des répétitions significatives, par exemple, dans le même établissement : onze Lovejoy, sept Derby, six Mayhew, etc. Dans l'*American Asylum*, du Connecticut, qui a formé plus de deux mille élèves, il s'en est trouvé 43 pour 100 dont le nom paraît au moins trois fois. Dans l'institut de l'Illinois, ce degré de répétition s'est présenté dans la proportion de 23 pour 100, mais il faut dire que le premier de ces établissements remonte à 1817, tandis que l'autre date de 1846 ; d'où il résulte que les fils ou neveux ont pu figurer plus souvent dans l'un que dans l'autre.

Pour l'ensemble des six grands instituts, 29,5, soit près du tiers des élèves, avaient des proches, jusqu'au degré de cousin germain, sourds-muets comme eux, et si les informations avaient été plus prolongées, cette proportion se serait trouvée évidemment plus forte. Dans l'American Asylum, 593 élèves sur 2106, soit 30 pour 100, ont eu au moins un frère ou une sœur sourds-muets constatés, et parmi eux quinze avaient au moins cinq frères ou sœurs et onze six frères ou sœurs sourds-muets. La proportion des proches s'élève à 54,5 pour 100, pour les six grands instituts, quand il s'agit des sourds-muets considérés comme de naissance.

Ces chiffres confirment pleinement ce qu'on savait de l'hérédité et de la fréquence dans certaines familles de l'affection dont il s'agit, hérédité et fréquence qui se voient du reste dans tous les caractères distinctifs, bons ou mauvais, lorsqu'ils ne résultent pas de circonstances accidentelles, comme par exemple une maladie épidémique. On remarque pour les sourds-muets, ce qui a été noté pour beaucoup d'autres affections ou caractères, que l'hérédité saute quelquefois une ou plusieurs générations, et que, par exemple, la transmission se fait d'un aïeul à un petit-fils ou d'une tante ou d'un oncle à des neveux, même de cousin à cousin, par l'influence d'ascendants communs. Ces cas d'hérédité latente ou indirecte, bien connus dans les animaux domestiques, prouvent qu'il faut tenir compte non-seulement de la santé des individus, mais aussi de celle des familles.

Une conséquence évidente est que les mariages entre sourds-muets doivent être fâcheux pour leurs enfants et petits-enfants. Malheureusement ces mariages sont nombreux aux États-Unis et tendent à augmenter. C'est ce qu'il y a de plus nouveau dans les recherches de M. Bell.

On ne peut connaître d'une manière suffisante le nombre des sourds-muets qui se marient et des sourds-muets qui épousent des sourds-muets que pour les élèves qui sortent d'établissements anciens, comme l'American Asylum de 1817, et l'établissement de New-York de 1818. Parmi les élèves du premier, 30 pour 100 se sont mariés, d'après un rapport de

1877, et parmi ceux du second 16 pour 100 étaient mariés avant le rapport de 1854, ce qui fait présumer un nombre final plus considérable.

Ce qui est bien plus important et plus fâcheux, la proportion des mariages entre sourds-muets *augmente* en Amérique.

D'après l'American Asylum, depuis 60 ans d'expérience, voici les proportions de mariages entre sourds-muets, selon le rapport de 1877 :

	Pour 100
Nés avant 1810.	55,0
» de 1810 à 1839	82,9
» de 1840 à 1855	80,8 (1)

Pour l'Institut de New-York, fondé en 1818, d'après le rapport de 1854 :

	Pour 100
Nés avant 1810.	58,6
» de 1810 à 1839	73,2

Pour cinq instituts fondés de 1817 à 1846, d'après des rapports faits de 1844 à 1882, on trouve les proportions :

	Pour 100
Nés avant 1810.	55,8
» de 1810 à 1839	80,7
» de 1840 à 1859	84,1

Jusqu'en 1883 on connaissait seulement douze individus sourds-muets nés depuis 1860 qui s'étaient mariés, et c'était avec onze (!) de leurs pareils et une seule personne entendant. Le chiffre est trop petit pour servir de comparaison exacte, mais il faut présumer que la proportion continue de s'accroître.

M. Bell a réuni des documents analogues sur l'Europe, d'après les recensements de Belgique et d'Irlande, et les rap-

(1) Cette légère diminution tient peut-être à ce que le directeur de l'établissement a signalé le danger des unions entre sourds-muets.

ports de dix instituts de sourds-muets. Il en résulte que sur 221 élèves mariés, 27 pour 100 avaient épousé des sourds-muets ou muettes. Ces renseignements ne sont pas assez étendus, mais on voit que la différence est bien grande avec les faits constatés en Amérique.

Les parents tous deux sourds-muets de naissance sortis de l'American Asylum ont eu 30 pour 100 d'enfants sourds-muets. Lorsqu'un des parents était sourd de naissance et l'autre entendant, la proportion des enfants sourds a été de 15 pour 100, ce qui est encore beaucoup. Si les enfants sourds-muets issus de parents sourds-muets épousent encore des sourds-muets, le mal augmentera, et une véritable race privée de l'audition se sera formée aux États-Unis. Par bonheur, en cherchant les causes de ces mariages de sourds-muets, on peut les combattre et dans un pays où il y a tant de zèle pour les bonnes œuvres, on le fera certainement.

II. — Les causes

Il n'est pas difficile de connaître les causes de l'accroissement du nombre des sourds-muets en Amérique, plus rapide que celui de la population en général. M. Bell les énumère avec sagacité. Elles se résument en ce que les sourds-muets sont trop réunis dans de grands établissements et trop séparés des personnes qui entendent, d'où il résulte trop de mariages entre eux.

Nous avons vu que six institutions seulement comprennent l'immense majorité des jeunes sourds-muets américains. En outre, l'ancienne méthode par signes y est conservée le plus ordinairement, tandis qu'en Europe on l'a abandonnée presque partout. Au mois de mai 1883, il a été constaté que seulement 14 pour 100 des sourds-muets américains savaient articuler et comprenaient les maîtres qui leur parlent, 18 pour 100 connaissaient la méthode d'articulation comme une sorte d'accessoire, et 68 pour 100 n'en avaient pas la moindre idée. En Europe, à la même époque, 65 pour 100 des enfants sourds-muets apprenaient l'articulation. Ne sachant communiquer que par signes, les idées qu'on ne peut pas représenter de

cette manière échappent aux sourds-muets d'Amérique. Ils ignorent le sens de beaucoup de mots de la langue anglaise et n'ont qu'une littérature très limitée, comme les Chinois et par la même cause. De tout cela il résulte que les sourds-muets américains se voient surtout entre eux, ne comprennent guère les personnes qui entendent, et sont disposés par cela même à se marier entre sourds-muets. On croit leur rendre service en ayant des soirées et des fêtes pour les individus sortis de la même école ou affectés de surdité ; on a créé des journaux à leur usage et des ateliers où ils travaillent en commun, mais tout cela les constitue en groupes, et malheureusement en groupes isolés au milieu de la grande population douée de la parole. Se connaissant surtout entre eux, la sélection sexuelle agit dans le sens des unions similaires de sourds-muets. Ordinairement et pour d'autres caractères les extrêmes s'attirent ; par exemple on remarque beaucoup de mariages entre les deux types blond et brun. Ici la facilité de se comprendre, combinée avec l'isolement, produit une sélection dont les conséquences sont déplorables.

M. Bell nous apprend que dans cette race, déjà ébauchée, de sourds-muets parlant par signes, on a proposé quelquefois de créer une colonie spéciale ; que des élèves d'une des écoles s'étaient concertés pour s'établir ensemble dans un même district; enfin que, pendant plusieurs années, les sourds-muets ont agité la question de pétitionner le Congrès pour obtenir la concession d'un territoire qui leur serait réservé. De riches sourds-muets offraient d'acheter du terrain pour le céder par parcelles à d'autres sourds-muets sans fortune. Il ne manquait vraiment que cette création pour constituer une race permanente d'infortunés. Heureusement ces projets n'étaient pas faciles à réaliser, et dans une convention générale des sourds-muets de la Nouvelle-Angleterre, ils furent décidément repoussés, grâce à quelques directeurs intelligents des écoles. On risque cependant de les voir renaître si le mémoire de M. Bell n'éclaire pas suffisamment le public américain.

(*A suivre.*) ALPH. DE CANDOLLE.

J. RAMBOSSON

Lauréat de l'Institut et officier de l'Instruction publique

J'ai appris par la *Revue internationale* (n° 2, p. 59) la mort de J. Rambosson (1), autrefois directeur de l'Institution des sourds-muets de Chambéry. Qu'on me permette de donner aux lecteurs de la *Revue* quelques autres renseignements sur ce savant que j'ai appris à connaître par le vénéré et toujours regretté *Léon Vaïsse.*

Aux œuvres déjà citées de Rambosson, il faut joindre : *Loi de la perfectibilité humaine au point de vue du langage et des beaux-arts* (A. Picard, 1879). — *Origine de la parole et du langage parlé* (ibid., 1881). — *Du langage au point de vue de la transmission et de la transformation du mouvement* (ibid., 1877).

J'appelle l'attention sur ces mémoires, dont la lecture, surtout celle des deux derniers, pourra être de quelque profit pour les instituteurs de sourds-muets.

Dans ces mémoires présentés par lui à l'Académie des sciences morales et politiques, M. Rambosson appliquait au langage le principe qui aujourd'hui, « domine toutes les sciences physiques et y répand des flots de lumière » — le principe de la transformation du mouvement.

M. Vaïsse m'écrivait aussi que M. Rambosson s'appliquait à un grand ouvrage sur le même sujet ; mais je ne sais si cette œuvre a vu le jour, et je serais bien obligé à qui pourrait me renseigner.

Maintenant, il me souvient d'un autre mémoire que M. Rambosson lut à l'Institut le 9 juin 1856, sur l'origine de l'art d'instruire les sourds-muets, et qui a été reproduit dans la

(1) Avec un J (Joseph ou Jacques ?), c'est ainsi du moins qu'il signait ses ouvrages et ses articles.

Science pour tous, journal dont M. Rambosson était un rédacteur (1re année, 19 juin 1856).

Je ne puis résister à la tentation de mettre sous les yeux des lecteurs de la Revue les quelques lignes par lesquelles Rambosson finissait son mémoire. Et d'abord, je dois prévenir qu'il ne parle ici que des maîtres ayant pratiqué l'enseignement de la parole.

« On le voit, il est bien difficile, sinon impossible, de faire à chacun des premiers inventeurs de l'art d'instruire le sourd-muet la juste part qui lui revient. Il est très probable que le nom de celui auquel la société doit ce bienfait nous sera à jamais inconnu. Il en est de même des bienfaiteurs auxquels nous devons les inventions les plus utiles.

« Grande leçon pour ceux qui s'occupent d'améliorer le sort de l'humanité, de faire le bien pour lui-même et non pour la gloire incertaine d'une renommée ou par l'espoir si souvent trompé de vivre dans la postérité.

« Le bibliographe de Pierre de Ponce fait remarquer avec beaucoup de justesse que, si les résultats obtenus par ce savant ne sont pas exagérés ; il aurait dépassé de beaucoup ses successeurs, et, dans aucun établissements de sourds-muets, on n'en aurait approché, surtout pour ce qui a rapport à l'enseignement de la parole.

« L'illustre inventeur de l'art d'instruire les sourds-muets aurait donc trouvé, dès son début, dès ses premières recherches, des moyens pour cet enseignement qui se seraient perdus immédiatement, et que tous les travaux, toutes les expériences de ses successeurs n'auraient pu faire retrouver !

« De prime abord, ceci paraît invraisemblable. On préfère croire que les historiens contemporains, dans leur enthousiasme pour une chose aussi neuve que de voir des sourds-muets devenus parlant sans cesser d'être sourds-muets, auraient exagéré la réalité. Telles sont les premières pensées qui viennent à l'esprit des hommes compétents qui savent les difficultés sans nombre qui entourent l'éducation du sourd-muet.

« Cependant, après y avoir réfléchi profondément, je crois

que Pierre de Ponce aurait pu obtenir des résultats si beaux avec moins de difficultés et moins de peine que n'en ont ses successeurs pour obtenir des sons rauques, presque inintelligibles, accompagnés de contorsions qui font mal à voir.

« Voici comment je me suis formé cette opinion : Lorsque j'étais chargé de la direction de l'Institution royale des sourds-muets, à Chambéry, j'ai remarqué que les sourds-muets les plus sensibles, les plus jeunes, arrivaient sans beaucoup d'efforts à prononcer des mots; mais pour ceux qui étaient déjà d'un certain âge, c'était une perte de temps et une peine incroyable pour arriver à presque rien.

« Ce fait m'ayant frappé, je m'informai ensuite dans les différentes institutions que je visitai, lorsque j'entendais un sourd-muet parler un peu mieux que les autres, à quel âge on avait commencé à lui enseigner la parole, et, sans aucune exception, la parole avait été enseignée à ces sourds dès la première enfance.

« J'entrevis de suite ce qui empêchait l'essor de cet enseignement. Je m'empressai d'aller visiter l'établissement de M. Dubois, rue de Courcelles, à Paris. M. Dubois père, homme admirable de dévouement et dont les amis des sourds-muets pleurent la mort récente, m'ouvrit les portes de l'établissement avec la plus grande obligeance, fit exercer les élèves et me permit de les exercer moi-même. J'eus de nouveau la satisfaction de voir la justesse de mon observation. Je fis part de mes observations à ce maître distingué; elles se trouvèrent en parfaite harmonie avec sa manière de voir. Il me cita plusieurs faits qui vinrent les corroborer, entre autres celui de l'éducation de son fils qui est sans doute pour le moment le sourd-muet du monde qui parle le mieux. Il est lui-même professeur d'articulation à l'Institution impériale des Sourds-muets de Paris. Son éducation pour la parole fut commencée aussitôt qu'on s'aperçut qu'il était sourd-muet. « J'ai fait, dit M. Dubois, quelques autres éducations de sourds-muets pour la parole, en les prenant dès la plus tendre enfance, à l'âge où les autres enfants

commencent à parler; elles ont aussi, sans beaucoup de peine, parfaitement réussi. »

« A l'âge où l'on commence en général l'éducation des sourds-muets, les résultats que l'on obtient par tant de travaux sont peu de chose si on les compare à ceux obtenus, presque sans peine, dans un âge plus tendre. Ce serait à la mère, lorsqu'elle tient son petit enfant sur ses genoux, ou à ceux qui la remplacent dans les soins maternels, à commencer cet enseignement.

« C'est là, sans aucun doute pour moi, la solution de ce problème si plein d'intérêt et de philanthropie; la chercher ailleurs ce serait vraiment se fourvoyer. Je serais heureux si cette observation pouvait alléger le sort de quelques-uns de ces infortunés, et adoucir un peu les tristesses d'une mère. « J. RAMBOSSON. »

Ainsi s'exprimait le savant homme, il y a juste trente ans. *Bonum est!* C'est un devoir de rappeler les travaux et les paroles de ceux qui nous ont précédés dans le champ où nous travaillons. P. FORNARI.

LA NOMENCLATURE DE PREMIÈRE ANNÉE

Rapport présenté à la *Conférence* des Professeurs de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris, par M. DUPONT

MESSIEURS,

La Commission que vous aviez nommée s'est réunie pour :

1° Établir une liste de substantifs à enseigner aux élèves de première année.

2° Indiquer quelques formules et des mots de tout genre dont l'emploi est d'un usage fréquent et que les circonstances permettent généralement de faire connaître aux élèves de cette classe.

3° Indiquer les ordres simples, les noms d'objets, les mots dont la lec-

ture sur les lèvres est enseignée au début même des études, et dont la connaissance permet de créer immédiatement des communications orales entre le maître et les élèves.

Rapporteur de la Commission, je viens vous présenter le résultat de ses travaux.

I

Voici, telle qu'elle a été admise, après discussion, la liste des substantifs à enseigner au courant de la première année.

eau	robe	épée	cheval	encre
pot	carreau	épi	cheveu	encrier
peau	carotte	pâté	renard	savon
oie	carafe	poupée	baguette	ballon
pois	porte	café	noisette	mouton
poids	porc	képi	fourchette	bouton
hotte	bouche	loup	assiette	bouchon
patte	mouche	lait	échelle	pigeon
vache	mouchoir	lit	chemise	torchon
chapeau	mousse	poêle	journal	front
poche	coude	balle	matelas	montre
pavot	âne	bol	bûche	menton
coq	noix	poule	cuvette	pantalon
copeau	canne	boule	lunette	hérisson
bas	canard	pelle	allumette	lion
botte	tonneau	sel	fouet	crayon
bateau	tête	fil	pied	pain
boîte	pêche	foulard	pierre	vin
tabac	bêche	balai	piano	main
dos	fève	lime	miel	lapin
doigt	chaîne	ours	papier	raisin
datte	verre	cerf	cahier	chien
pomme	rose	charpie	soulier	épingle
chameau	chaise	marteau	étui	alun
seau	ardoise	cerceau	bottine	paille
tasse	rasoir	gâteau	artichaut	bille
sou	arrosoir	figue	macaroni	quille
soupe	scie	bague	locomotive	œil
sabot	pipe	tiroir	spatule	oreille
pouce	biche	bougie	asperge	bouteille
cou	riz	girafe	banc	feuille
couteau	rideau	chocolat	dent	cuiller
joue	nid	haricot	gant	papillon
cage	tapis	canapé	lampe	agneau
rat	toupie	canif	jambe	peigne
râpe	vis	ciseaux	amande	cygne
rateau	thé	œuf	orange	châtaigne
roue	dé	bœuf	balance	poignard
poire	nez	beurre	tambour	oignon

Il existe dans les livres spéciaux divers tableaux du même genre. Nous nous sommes fait un devoir de consulter les travaux de nos devanciers. Mais, à notre avis, ces nomenclatures motivent plusieurs critiques. La plupart se font remarquer par un caractère trop général : elles sont beaucoup trop complètes pour s'appliquer uniquement à la première année. De plus, elles sont divisées en mots *uni, bi, trisyllabiques*, etc. Nous n'avons pas cru devoir adopter ce classement purement arbitraire qui ne satisfait que les yeux. On trouve, dans ces tableaux, quantité de mots généraux ou abstraits qui ne sauraient être enseignés durant cette période, toute préparatoire, de l'instruction, et qu'on ne peut encore expliquer à l'aide de l'objet ou du fait. Trop souvent même, les gravures qui les accompagnent ne sont guère faites pour en donner la signification précise.

En un mot, les nomenclatures existantes ne nous paraissaient pas répondre au but que nous nous proposions.

Dans la liste qu'elle vous soumet, la Commission s'est attachée à faire entrer :

1° *Des mots faciles à prononcer ;*

2° *Les mots indispensables ou les plus utiles, mais s'appliquant toujours à des objets parfaitement déterminés.* On a évité ainsi les généralisations qui se seraient produites, si on eut introduit dans cette nomenclature des mots tels que *fer, or,* etc., mots faciles à dire, mais difficiles à bien expliquer, puisqu'ils s'appliquent à la matière et non à l'objet lui-même.

Pour graduer les difficultés, et classer autant que possible les mots d'après le plus ou moins de facilité que présente la prononciation de chacun d'eux, nous avons admis comme base du classement les considérations suivantes :

1° *Tel mot unisyllabique,* (fil par exemple) *est moins aisé à prononcer que tels autres bi ou trisyllabiques* (pavot, carafe).

2° Le son *r*, par exemple : un des derniers appris est un des mieux prononcés une fois acquis. Le contraire se produit pour les sons *s*, que l'on enseigne souvent dès le début et que beaucoup d'élèves arrivent assez difficilement à donner d'une façon parfaite : c'est-à-dire que *les difficultés sont différemment graduées et se présentent dans un ordre différent, suivant qu'il s'agit d'enseigner certains sons ou bien de les faire prononcer couramment.*

3° *L'ordre que nous avons adopté d'après la facilité présumée pour la prononciation des mots est loin d'être absolu ;* car, à proprement parler, il n'est pas en articulation de sons absolument faciles ou absolument difficiles. Toutefois, il est des sons, *gn* et *ille,* par exemple ; il est des mots tels que *vigne* et *vrille* généralement peu faciles à bien articuler. C'est affaire au maître de reconnaître les aptitudes différentes de chaque élève et d'en tenir compte.

Néanmoins nous pensons que cette diversité d'aptitudes ne nécessitera avec la majorité des enfants que de légères variantes à l'ordre proposé par la Commission. Ces variantes porteront principalement sur les mots

renfermant des sons tels que *r, s, ch.* J'ai dit pourquoi tout à l'heure, en parlant de ces articulations.

Si nous prenons pour minimum des mots à enseigner les cinquante premiers mots de notre liste, le nombre 150 nous paraît devoir être considéré comme un maximum raisonnable. Et nous ne pensons pas qu'en première année le maître puisse sans danger pour la pureté de la parole, pour la justesse, et, passez-moi le mot, pour l'élégance de la prononciation, enseigner à chacun de ses dix élèves les mots par centaines (1), comme le voudraient les instituteurs qui conseillent d'enseigner huit cents, mille, et jusqu'à douze cents mots.

Nous avons pour principe de ne montrer l'objet que si la prononciation du mot est parfaitement juste et assurée. C'est pourquoi, réservant pour plus tard les mots qui renferment des difficultés d'articulation, nous nous sommes efforcés de n'admettre que des sons simples, dans la liste de nos cent cinquante premiers mots. La même raison nous a engagés à restreindre la nomenclature au profit de la syllabation, l'enseignement de la langue au profit de la parole mécanique.

Cependant le cadre que nous vous présentons comprend plus de cent cinquante mots, car nous avons pensé qu'il serait bon de donner à notre travail un caractère plus général, et que cette sorte de nomenclature-guide ne serait complète que si elle embrassait tous les sons de la langue. De là la présence à la fin de ce tableau non seulement des syllabes complexes et des sons nasaux, mais encore des sons *ill* et *gn* qu'il n'est pas toujours opportun ni facile de fixer avant la fin de la première année. Or, enseigner à l'élève des substantifs contenant des sons imparfaitement prononcés, c'est fixer définitivement des articulations vicieuses. La répétition et l'habitude les gravent dans la mémoire des enfants, et on peut dire qu'elles *prennent corps* en présence de l'objet.

Enfin, Messieurs, vous le remarquerez, notre nomenclature n'est pas exempte de quelques lacunes. La plupart doivent être imputées à la double préoccupation à laquelle nous avons obéi :

1° *Ne donner que des mots dont le sens fût bien déterminé.*

2° *Ne faire figurer dans cette liste que des mots désignant des objets que nous puissions montrer*, c'est-à-dire des objets existant réellement soit dans les classes, soit au musée scolaire de notre institution.

II

Pour répondre tant aux exigences de la communication qu'aux nécessités de l'éducation, on enseigne dès la première année et en dehors du tableau précédent un certain nombre de mots. Brève en sera la liste, car restreints sont à cette époque les besoins, le vocabulaire et la compréhension de nos élèves. Nous avons donc, sans nous préoccuper des catégories grammaticales auxquelles ils peuvent appartenir, fait choix des

(1) Il va sans dire que si on diminue le nombre des élèves on peut étendre davantage cette première nomenclature.

mots suivants que les circonstances nous amèneront généralement à faire connaître :

oui — *non*	*monsieur* — *madame*
bien — *mal*	*papa* — *maman*
bon — *mauvais*	*bonjour* — *bonsoir*
sage — *méchant*	*merci*
malade. —	
toi — *moi* etc..... (1)	

A ces mots doivent s'ajouter les noms et prénoms des élèves, à condition qu'ils ne présentent pas de trop grandes difficultés de prononciation, et aussi les *premiers nombres.*

Il est à regretter que les exigences de notre langue ne nous aient pas permis de donner ici à cette partie du vocabulaire une plus grande étendue.

III

A côté de ces deux premières nomenclatures, nous vous en présentons une troisième qui n'est pas moins importante que les deux autres, bien qu'elle en soit en quelque sorte le prélude. Elle se compose des mots, des expressions, locutions ou phrases que les élèves commencent dès les premiers jours à apprendre à lire sur les lèvres du maître, sans les décomposer en leurs éléments phoniques.

Ces premiers éléments de lecture sur les lèvres *synthétique* ne servent pas seulement à développer chez les nouveaux venus « l'esprit d'attention, d'observation et d'imitation »; ils servent en outre à « leur faire comprendre l'importance et la nécessité de la parole » dont l'étude va leur demander tant d'efforts et d'application. Enfin, et c'est là leur plus glorieuse justification, ils nous permettent de proscrire le signe de la classe à dater du premier jour, car ils répondent aux premiers besoins de la communication orale de maître à élèves.

Pour en rendre la lecture plus aisée, on choisit de préférence « des mots présentant à l'œil la plus grande différence possible. » Ce sera d'abord quelques ordres tels que : « *assis, debout, aux rangs, ouvre, ferme la porte, ouvre, ferme la fenêtre.* Viennent ensuite les objets mêmes qui se trouvent sous les yeux des enfants : *eau, craie, ardoise, serviette, porte-plume, chaise, tableau, sou, baguette, placard.* Enfin les noms des élèves qui, non contents de répondre à l'appel nominal, ne tarderont pas à reconnaître sur les lèvres du maître les noms de leurs camarades et celui du maître lui-même.

En terminant, Messieurs, permettez-moi de remercier mes collègues de la commission qui ont bien voulu me charger de ce rapport et dont le concours éclairé a tant contribué à rendre ma tâche facile.

Le rapporteur,
MARIUS DUPONT.

(1) *Ami, beau, laid, sale, noir, quoi? qui? où?...* Tous les maîtres comprendront l'importance de cette portion du vocabulaire et sauront en user au gré des circonstances et l'étendre suivant les besoins.

DE LA LECTURE DITE SYNTHÉTIQUE

Hâtons-nous de dire qu'il ne s'agit nullement ici de renouveler les discussions qui eurent lieu, au sein du congrès de 1884, entre les partisans de la lecture dite synthétique et ses adversaires.

Ce dont nous voulons parler aujourd'hui, c'est du terme même qui a été choisi pour désigner cette lecture sur les lèvres, à laquelle on a soin d'exercer les jeunes sourds-muets, dès leur entrée à l'institution.

« Au moment où le jeune sourd-muet arrive à l'école, dit M. Dupont, dans son compte rendu du Congrès de 1884, et avant de lui rien enseigner de la parole ou de la lecture, on l'habitue à reconnaître au mouvement des organes du maître son nom, le nom de ses camarades et celui de quelques objets. L'enfant est naturellement incapable d'*analyser* les différents sons dont se composent les mots qui se dessinent sur la bouche du maître. La forme de ces sons ne lui étant pas encore connue, chaque mot lui apparaît comme une image distincte. De là le nom de *lecture synthétique*, imposé à ces exercices. » — M. Dupont accepte le nom imposé, mais il ne le crée pas.

Il n'y a évidemment rien dans cette explication qui puisse justifier le qualificatif de synthétique, donné à cette sorte de lecture sur les lèvres. Aussi, ne sommes-nous nullement surpris que cette expression ne réveille pas dans l'esprit une idée bien nette des exercices qu'elle désigne.

Nous ignorons quel est celui qui, le premier, a fait usage de cette dénomination; à notre avis, elle est tout à fait impropre; elle n'indique pas du tout ce qu'on a la prétention de lui faire indiquer.

Toute synthèse, en effet, suppose préalablement une analyse; car enfin, pour réunir les différentes parties d'un tout, encore faut-il connaître ces parties. Ce n'est pas ici le cas.

Chaque mot, apparaît au jeune sourd-muet comme une image. Cette image est formée, dessinée, en quelque sorte, par suite d'un ensemble de mouvements de la bouche et des lèvres. L'enfant à qui l'on s'adresse a donc une vue d'ensemble du mot prononcé ; son œil retient l'image de ce mot, qu'il arrive ensuite à reconnaître sans difficulté sur la bouche du professeur; il aperçoit un tout dont il ignore les parties.

Dans tout cela, nous cherchons en vain où est l'analyse et nous ne pouvons, par conséquent, y voir aucune trace de synthèse.

Lecture synthétique est ici une expression inexacte; ne serait-il pas préférable et plus juste de dire *lecture synoptique*.

F. Bassouls

VARIÉTÉ

Le Sourd-Muet d'Agrippa d'Aubigné

Nous trouvons dans un ouvrage (1) déjà épuisé, quoique assez récent des renseignements curieux sur un sourd-muet qu'employait A. d'Aubigné et qu'on lui reprocha de consulter pour obtenir ses prédictions.

« Or, est-ce chose assez merveilleuse — nous dit d'Aubigné — pour à ceste occasion vous faire cognoistre ce muet.

« C'estoit un homme (si homme se peut dire, car les plus doctes l'ont tenu pour desmon encharné) qui se montroit âgé de dix-neuf à vingt ans, sourd et muet, l'œuil très-horrible,

(1) *Œuvres complètes d'A. d'Aubigné,* par Eug. Réaume et F. de Caussade. Paris, Lemerre éditeur, 1873. (N° 30789 de la Bibliothèque Mazarine.)

**

la face livide, qui avoit inventé un alphabet par les gestes et par les doigts, par le moyen duquel il s'expliquoit merveilleusement. Il a esté quatre ou cinq ans dans le Poictou, se retirant à la Chévrelière et puis aux Ouches, admiré de tous pour deviner tout ce qu'on lui proposeroit, faire recouvrer les pertes du pays. On luy amenoit quelquefois trente personnes, auxquelles il contoit toute leur généalogie, les métiers des bisayeulx, ayeulx et grands-pères, combien de mariages chacun, combien d'enfants, et enfin toutes les monnoyes, pièce à pièce, que chascun avoit en sa bourse. Mais tout cela n'estoit rien au prix des choses avenir et des pensées les plus occultes, desquelles il faisoit rougir et paslir chacun; et saschent messieurs les théologiens (de qui la censure est à craindre en cest endroict) que ce furent les Ministres les plus estimés en ce pays qui donnèrent cognoissance de ce monstre à Aubigné: estant arrivé en sa maison, il fit deffences à ses enfants et domestiques sur peine de punition de ne enquérir le muet sur les choses à venir, et, comme *nitimur in vetitum*, ils ne l'enqueroyent que de cela.

« Il faudroit une histoire à part pour vous dire comment cet homme-là monstroit ce que faisoient tous les Grands de la France, les propos qu'ils tenoyent à l'heure qu'on l'enquerroit. On eut soing de sçavoir de la Cour, un mois durant, les heures des promenades du Roy, qui avoit parlé à lui le long du jour; et cela confronté de cent lieües avec les responces du muet ne manquoit jamais. Les filles de la maison l'enquirent combien vivroit le Roy et de sa mort. Il leur marqua trois ans et demi, le carosse, la ville, la rue, et trois coups de cousteau dans le cœur. Il leur marqua tout ce que fait aujourd'huy le Roy Louys, comme les combats maritimes de La Rochelle, son siège, son desmantellement, et les ruines du Parti, et plusieurs autres choses que vous pourrès voir dans les *Espitres familières* qui s'imprimeront. Vous saurès, par plusieurs nourris en la maison où vous estes, la vérité de ces choses.

« Les ennemis d'Aubigné, pour rendre inutiles ses prévoyances, dirent qu'il les avoit aprises du muet.

« A. D'AUBIGNÉ. »

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

NOTICE HISTORIQUE SUR L'INSTITUT ROYAL DES SOURDS-MUETS DE MILAN

Suite (1)

Avant de continuer cette étude historique de l'École royale milanaise, je dois prévenir le lecteur que de justes égards dus à des personnes qui vivent encore m'imposent une grande réserve. Je m'y soumets d'autant plus volontiers que, m'assure-t-on, on est à la veille d'une vraie réforme que nous souhaitons tant pour le bien des Sourds-Muets que pour l'honneur d'une Institution qui,par cela même qu'elle est *Nationale,* a le devoir de tenir dignement son rang. *Go ahead!*

Allons donc vite avec l'histoire (2).

Jusqu'en 1868 l'enseignement était professé au moyen des signes et de l'écriture. Exceptionnellement on donnait la parole, ou, pour être plus exact, on la conservait à quelques enfants ayant déjà parlé ou auxquels il restait encore assez d'ouïe.

A la fin de chaque année scolaire, on procédait en grande pompe et avec un apparat théâtral à des essais publics (*saggi publici*); c'est-à-dire, pour emprunter les paroles incisives de M. le professeur Berthier, « on exposait les sourds-muets sur des traiteaux à l'engouement du public, comme des bêtes curieuses. » C'était là malheureusement un usage à peu près général, usage qui aujourd'hui a cessé presque partout. C'est que partout on laisse aux Institutions de sourds-muets toute la dignité sérieuse qui convient à des établissements d'instruction publique, car les citoyens sourds-muets qui les peuplent ont des droits égaux, sinon plus forts, que ceux des citoyens entendants parlants qui fréquentent les écoles ordinaires. On m'écrit que les *essais publics* à l'Institution royale de Milan ont cessé depuis longtemps. Tant mieux.

C'est en 1868 que M. Hirsch, le vénéré et savant directeur de l'Institut de Rotterdam, répandit dans toute l'Europe une petite brochure ayant pour titre :

L'enseignement des Sourds-Muets d'après la méthode allemande (méthode Amman), introduite en Belgique, souvenirs d'une visite faite aux

(1) Le commencement de cette notice, a paru dans la *Revue internationale* numéro de mars 1886, page 309.

(2) M. F. me pardonnera si je crois devoir passer sous silence quelques-unes de ses observations : mais les preuves qu'il nous donne ne nous paraissent pas suffisantes pour ébranler certains renseignements sérieux : D'ailleurs, il est le premier à le reconnaître ; enfin, on ne peut être dans la même cause à la fois témoin, juge et partie. Au reste, je conviens que : *advice is seldom welcome, and those who want it the most, always like it the least.* Mais quand on parle pour le bien, on a entre les mains une bonne cause ; un peu plus tôt,un peu plus tard, le triomphe en est assuré. C'est ce qui nous encourage!

écoles des Sourds-Muets à Anvers, Bruxelles, Gand et Bruges par le D. Hirsch. Rotterdam : M. Wyt et fils, libraire-éditeur, 1868 (1).

Cette petite brochure fit renaître la question ; je dis qu'elle la fit renaître, car la question était posée depuis longtemps. Un des professeurs de l'Institut royal revenant de visiter l'école de Zurich, où le savant et vénéré M. Schibel depuis un demi-siècle instruit des sourds-muets par la parole, fit parler avec beaucoup de succès des élèves particuliers.....

Alors le professeur Balestra, de Côme, peut-être sans avoir un but bien précis, s'en alla à Rotterdam et y vit l'école de M. Hirsch.

En même temps, ou presque, M. le Dr César Castiglioni, qui à cette époque était Président du Conseil directif de l'Institut royal, alla visiter plusieurs institutions d'Allemagne et de Suisse.

De ces visites, MM. Balestra et Castiglioni, rapportèrent tous deux des témoignages incontestables, affirmant *de visu* que *tous les sourds-muets* peuvent parler et lire sur les lèvres.

Monsieur le Président Castiglioni après avoir publié une relation de son voyage, provoqua, de la part du Ministère de l'instruction publique, duquel relèvent en Italie les institutions de sourds-muets, la circulaire du 28 décembre 1869, dans laquelle il était ordonné :

« Dans cet Institut Royal, on doit se servir de la lecture sur les lèvres et de la parole articulée, non pas seulement considérées comme branches de l'enseignement, mais comme moyen de donner l'instruction aux élèves, à l'exclusion aussi complète que possible — *per quanto e possibile* — de l'usage des signes. »

C'était assez clair : Toutefois, en dépit de la circulaire, on pensa que la nouvelle méthode qu'il s'agissait d'introduire, consistait tout simplement à étendre *à tous* l'enseignement de l'articulation tel qu'on le donnait auparavant à *quelques-uns*. Loin de nous la pensée de mettre en doute les bonnes intentions. D'ailleurs en commençant : *the best horse stumbles*.

En conséquence, rien ne fut changé ni dans la vieille routine d'autrefois, ni dans l'enseignement méthodique. On me rappelle qu'on y a adjoint l'enseignement de l'anatomie par un distingué professeur médecin. On pourrait croire que c'est là un luxe, car le *profanum vulgus* par exemple ne voit point de relation entre le musclè biceps et le muscle thyro-aryténoïdien. Mais ces leçons portent sur l'appareil vocal, et alors on se contente de peu.

Bâtir sur un échafaudage tel que les signes, est toute autre chose que de construire une voûte en plein air sans cintre dessous, sans autre appui que les briques elles-mêmes, il faut ici de la science, de l'art et toute une méthode nouvelle d'expédients empruntés à la pédagogie plus positive (2), et à la pratique de tous ceux qui ont professé l'enseignement par la méthode orale pure.....

Les classes, je l'ai dit, sont au nombre de quatre, huit années étant consacrées à l'instruction ; deux ans par classe. Chaque classe a un professeur et un assistant, le même qui doit surveiller les élèves hors de la classe, pendant les récréations, etc.

(1) Voir dans la *Revue internationale* n° 3 (juin 1885), page 78, l'analyse de cet ouvrage.

(2) Pour nous, la science positive n'est pas le positivisme... AD. TRANCK. (Discours d'ouverture au troisième Congrès national de Paris, 1885.)

Du 15 octobre au 10 juillet s'étend l'année scolaire : vingt-cinq heures sont réservées à l'enseignement pendant cinq jours de la semaine, à l'exception des jeudis, des dimanches et de toutes les fêtes religieuses.

Voici l'horaire pour les jours de classe :

7 heures. — Lever.
7 h. 3/4. — Prière et messe.
8 heures. — Déjeuner et récréation.
9 heures. — Classe.
11 h. 1/2. — Déjeuner et récréation.
12 h. 1/2. — Classe.
2 heures. — Dessin (garçons), travaux d'aiguille (filles).
3 h. 1/2. — Sculpture sur bois (garçons).
— Travaux d'aiguille (filles).
4 h. 3/4. — Repos.
5 heures. — Dîner suivi de récréation.
7 heures. — Étude.
7 heures. — Prière et coucher.

Le jeudi et le dimanche, il n'y a ni classe ni dessin. Toutefois quelques heures sont consacrées à la calligraphie et aux exercices de gymnastique.

Le quartier des garçons est entièrement séparé de celui des filles, qui vivent avec leurs dames professeurs. Pas d'entente au sujet de l'enseignement, pas d'études communes entre ces dames et les autres professeurs, pas plus qu'entre ces derniers. Le *self government* est strictement appliqué dans les classes. Il y en a quatre ; on dirait autant d'écoles.

Aux heures de récréations, c'est un mélange confus des petits garçons avec les grands. Toutefois les dortoirs sont séparés. Mais il n'y a qu'un seul cours, à une même heure, pour la calligraphie, pour le dessin, et la gymnastique, un de sculpture sur bois.....

Pour l'admission des nouveaux élèves dans l'école, les professeurs ne sont jamais consultés. Ils ne le sont pas davantage pour le choix et le partage des élèves, pas plus que pour la promotion d'une classe à l'autre.

Ainsi dans les examens, soit qu'il s'agisse de recevoir des enfants, soit qu'ils soient passés par des candidats au professorat, le *corps enseignant* de l'Institution n'a personne pour le représenter. Il faut avouer que c'est là une bien singulière façon de manifester son estime pour ceux à qui on a confié le premier rôle dans l'Institution.....

Mais on dirait qu'on n'est pas trop persuadé de cette dernière vérité, car l'esprit scientifique ne paraît pas être l'objet d'une grande préoccupation. Nous avons vu les classes, il est vrai, suffisamment pourvues de matériel scolaire. Dans une grande salle est un long étalage de gravures, et une grande vitrine, véritable magasin, où toutes choses se trouvent pêle-mêle, je veux dire sans ordre. Mais vous y chercheriez vainement une bibliothèque ou une collection suffisamment complète des œuvres philosophiques et pédagogiques modernes, surtout de la branche qui nous intéresse. A travers les carreaux d'une armoire, j'ai aperçu des livres, et je me rappelle l'*Art de vérifier les dates*, l'*Histoire naturelle* de Buffon, un *Theatrum magnum*, une *Encyclopédie*.....

Sans aucun doute, chaque professeur a chez lui sa propre bibliothèque spéciale, pour se tenir au courant du grand mouvement qui à l'heure qu'il

est révolutionne tout le camp pédagogique. Mais les hommes passent; les institutions restent.

J'ai demandé s'il y avait des meeting ou des conférences de professeurs, et on m'a répondu que le règlement exigeait qu'il y en eût un au moins chaque mois scolaire; mais depuis seize ans, la conférence n'a été réunie qu'une seule fois. Combien de fois auparavant? Je l'ignore. Mais tout cela est bien regrettable! J'ai voulu savoir alors si chaque professeur conduisait — ce que je n'approuve pas tout à fait — les élèves, depuis le commencement jusqu'à la fin de l'instruction, c'est-à-dire durant toute la période des huit années consacrées à l'enseignement. — Jamais. Chaque professeur a sa classe qu'il garde deux ans, ét il ne se mêle point des autres. De deux ans en deux ans, il reçoit ses élèves, qu'il n'a jamais connus, que peut-être même il n'a jamais vus. C'est étonnant, n'est-ce pas? — Mais du moins est-ce toujours le professeur de la classe supérieure qui juge de la capacité des élèves et qui en fait le choix? — Eh, non, Monsieur, il n'assiste pas même à l'examen des élèves, dont se chargent MM. le Directeur, l'aumônier et un ou plusieurs membres du Conseil directif (1).....

L'admission des élèves a lieu tous les deux ans : l'âge d'admission est fixé de huit à quatorze ans, car on paraît avoir renoncé à les recevoir dès l'âge de six ans, ainsi que cela est écrit quelque part. Etrange mélange de six à quatorze ans! *Le statut organique* exige la condition du *rang civil*, c'est-à-dire que l'enfant doit appartenir à une famille aisée. Le prix de la pension est de 700 francs, plus une somme de 200 francs à payer en entrant pour les premiers frais de l'équipement, et de 100 francs à payer annuellement pour l'entretien ou le renouvellement du trousseau. Mais il y a seize bourses du gouvernement, dix-sept autres sont fournies par la province, dont onze sont dues à des fondations privées, c'est-à-dire qu'elles sont constituées par des legs provenant des bienfaiteurs. Le Ministre de l'Instruction publique alloue annuellement une subvention de 70,000 francs environ, pris sur le budget de l'État (2).

Le nombre des élèves garçons est de trente-cinq à quarante (maximum), celui des filles de seize à vingt.

L'école est un internat.....

Les collèges — ces familles artificielles, comme les a appelés un vrai philosophe — sont des institutions d'expédient que la nécessité seule excuse. Et, s'il en est qui aient une raison d'être ce sont surtout les instituts de sourds-muets, qui sans eux n'auraient aucun moyen de s'instruire. — On peut dire qui si l'instruction est pour les autres enfants un vêtement nécessaire à la décence, elle est pour les sourds-muets un aliment indispensable à la vie. — Mais les instituts de sourds-muets deviennent pires que les autres collèges quand la vie de famille cesse d'y régner.

Je ne veux point dire par là que cette critique puisse tout à fait s'appliquer à l'école dont nous parlons; cependant on peut affirmer qu'il y a beaucoup de choses qui aujourd'hui sentent la Garonne.....

Mais cela suffit, puisque la prochaine réforme annoncée fera que demain on dira : *Parce sepultis.*

(1) Voilà qui explique un peu le rôle négatif qui a été joué par les professeurs de l'Institut national dans les débats du Congrès international de Milan.

(2) Il ne m'a pas été possible d'en savoir plus long, attendu que depuis longtemps, me dit-on, on a cessé de publier le compte rendu annuel de l'institution.

Et maintenant, avant de quitter la plume, il me reste une déclaration à à faire, une prière à adresser à qui m'a fait l'honneur de me lire. C'est que l'auteur de ces lignes en relevant quelques inconséquences, en signalant certains faits, n'a eu qu'un but, le bien des sourds-muets. C'est pourquoi je prie quiconque vise ce but, non en platonicien, mais avec le sérieux désir de l'atteindre, de ne voir dans le rédacteur de ces notes qu'un conseiller sincère. Ce fut toujours une preuve de sagesse, que d'accepter les bons avis, surtout lorsqu'on n'en doit être redevable à personne.

D'ailleurs, on cessera de se méprendre lorsqu'on considérera les institutions nationales en se plaçant au point de vue qui leur sied. Jusqu'ici, on n'y a vu que des établissements de bienfaisance. Quoique la bienfaisance y entre et en ait formé le premier noyau, du jour où le Gouvernement s'en est emparé pour en faire des écoles, — surtout quand ces écoles relèvent du ministère de l'Instruction publique, comme en Italie, — l'objet principal, le clou c'est l'instruction; instruction spéciale tant qu'il vous plaira, mais instruction; et par cela même, ces établissements sont les égaux des autres établissements scolaires nationaux. Vis-à-vis du gouvernement les sourds-muets ont *des droits*, — droits à l'instruction — au même titre que les autres citoyens de la mère-patrie, surtout alors que, comme cela existe, je crois, en Italie, l'instruction est obligatoire. C'est donc un devoir de viser toujours plus haut, car il n'est pas permis à une institution nationale de ne pas occuper le premier rang. Pour cela il faut avant tout séparer l'Administration de l'Enseignement, — chacun à sa place, — et dans l'instruction, il faut concilier la charité et la science, — ces deux sœurs — car si celle-ci sans celle-là est sourde, celle-là sans celle-ci est malheureusement aveugle. *Tat is the question* : *to kill two birds with one stone.* X. Y.,

A Member of the Society for training teachers of the Deaf and for the diffusion of the pure oral system in the united kingdom.

MESURES UTILES

La Commission administrative de l'école des sourds-muets pauvres de la province de Milan, présidée par l'éminent chev. Innocenzo Pini, véritable héritier de l'esprit du comte Paul Taverna, a décidé qu'on admettrait seize élèves nouveaux tous les deux ans (au lieu de huit par an) afin de pouvoir former

des classes pour les plus et les moins intelligents. A cet effet, la commission a eu la sagesse de réunir en conférence les professeurs de l'école, ayant à leur tête leur illustre directeur le chev. Jules Tarra. L'assemblée était présidée par MM. le chev. Pini et N. Zucchi, membre de la commission.

M. Perini, professeur de l'école des pauvres, a prononcé le discours suivant :

Ce sera toujours pour notre institution une date mémorable que celle où après avoir proscrit la mimique et la dactylologie, on adopta comme unique moyen d'instruction la parole, reconnue après une longne expérience, comme le meilleur instrument pour développer l'intelligence et cultiver le cœur des sourds-muets. A la même époque, une autre décision portait de six à huit années la durée de l'instruction, en réservant les deux premières années pour l'enseignement de la prononciation artificielle.

Et de fait, il ne faut pas moins de deux ans à l'instituteur pour qu'il puisse jouer de l'instrument vocal de son élève assez convenablement pour le doter d'une parole ayant les principaux caractères de la parole de l'entendant.

L'expérience de celui qui fut mon maître en cet art et la mienne propre nous ont permis de constater que les difficultés se présentent dans l'enseignement de la prononciation artificielle pour les sourds-muets intelligents aussi bien que pour ceux dont l'esprit est borné. Les élèves Tagliabue, par exemple, Louis Radice, Joseph Colombo étaient des sourds-muets fort éveillés ; ils se distinguaient parmi leurs camarades par la facilité avec laquelle ils apprenaient la langue et les notions nécessaires à la vie sociale ; cependant que de mal n'ont-ils pas donné à leur maître d'articulation !

Il y a quelques années, je me chargeai d'instruire un enfant entendant mais complètement muet. A cause de la mauvaise conformation de son cerveau, de son regard languissant, de ses membres faibles au point qu'il ne pouvait ni rester longtemps debout, ni tenir en main une cuiller ou tout autre instrument léger ; il fut proclamé *crétin* par des médecins d'une haute valeur. Et crétin il est, en effet, mais non pas toutefois

au dernier degré. Au bout de deux ans, après un travail véritablement gigantesque, je lui donnai la parole, je l'amenai à écrire un peu, et j'aurais donné à ses facultés mentales un développement correspondant aux premières nécessités de la vie, si les parents ne s'étaient laissé décourager par la lenteur avec laquelle on était obligé de procéder (1).

Et mon élève Philippe Galbiati, actuellement en cours d'instruction, dans quel état se trouve-t-il? A la faiblesse de son intelligence, ajoutez qu'un œil lui manque, et que l'autre n'est pas très bon.

Lors de son admission à l'école, il avait de la voix, car il a perdu l'ouïe à quatre ans : mais sa voix était étranglée, en fausset, nasale et gutturale (2) ! Toutefois, je l'ai fait parler de mon mieux, et je l'eusse même débarrassé de ces défauts, si dans notre enseignement nous n'avions coutume, poussés par l'affection que nous inspirent nos élèves, de courir et de courir si vite, que le temps destiné à l'articulation se réduit non plus à deux années, mais à une seule, et quelquefois à moins.

Et maintenant je crois devoir signaler à la Commission et à son illustre Président les inconvénients du système qui veut que l'on confie les sourds-muets à un seul et unique maître durant tout le cours de l'instruction. La parole donnée à qui est privé du bénéfice de l'ouïe ne sera jamais harmonieuse. Toutefois, je crois qu'on peut amener le sourd à observer dans la proposition et dans la phrase des inflexions de voix, des suspensions, des poses, des cadences qui rapprochent davantage sa parole de celles des entendants. Mais pour arriver à ce résultat, il faut que les maîtres aient le loisir de faire de cet art une étude plus approfondie. Et cette étude ne peut le faire qu'à condition de s'adonner pendant plusieurs années

(1) J'ai déjà donné la parole à quelques enfants entendants mais muets, et j'ai corrigé la prononciation défectueuse de certains autres.

(2) Et pourtant on a osé publier que dans notre institution n'étaient admis que des sourds-muets ayant de bonnes dispositions pour l'articulation, et que ceux d'intelligence médiocre étaient refusés, alors que, dans ma classe, outre Galbiati, trois autres élèves sont à peine capables d'acquérir une instruction même très limitée.

à l'enseignement de l'articulation. Avec le système actuel, nous ne ferons jamais aucun progrès dans cet art, car, pour progresser, il faudrait voir et instruire un grand nombre de sourds-muets. De plus, pour délier la langue au jeune sourd, il faut à l'instituteur une vigueur, une énergie juvéniles. On perd l'une et l'autre passé quarante ans. Je voudrais donc pour le bien des sourds-muets et de leurs maîtres et dans l'intérêt de l'institution que, pendant les deux premières années de l'enseignement, les élèves fussent toujours confiés à un même maître, que la direction aurait soin de faire passer dans les classes plus avancées avant qu'il ait doublé le cap de la quarantaine.

C'est surtout dans les classes normales que nous commençons à sentir le poids de la différence d'intelligence entre les élèves. D'aucuns comprennent toute chose; leur mémoire fidèle ne laisse rien perdre. D'autres, au contraire, reçoivent avec une excessive lenteur les vérités, même celles de l'ordre le plus simple et on les amène difficilement à exprimer ces vérités, en les revêtant de ces formules qui les représentent clairement à la pensée d'autrui.

On a de la peine à détacher leur esprit des objets sensibles, pour faire concevoir à leur imagination une série d'actions constituant un fait historique emprunté aux temps présents ou passés. C'est pourquoi le maître, arrivé à la quatrième année de leur instruction, est contraint de les reléguer en quelque sorte dans un coin afin de ne pas ennuyer les élèves intelligents et de ne pas leur faire prendre la classe en aversion; en *pétrissant* aux faibles d'esprit le peu de langue et de connaissances dont ils ont besoin pour comprendre les vérités les plus nécessaires de la religion. J'ai dit *pétrir :* c'est qu'en effet pour leur donner comme il convient ces simples notions élémentaires, il faudra recourir à des procédés spéciaux et consacrer beaucoup plus de temps qu'il n'en faut aux sourds-muets qui ont l'esprit ouvert.

Donc, étant donné que les difficultés de l'enseignement de la prononciation se rencontrent non seulement chez les sourds d'intelligence paresseuse, mais aussi chez les autres, et que

ces difficultés peuvent être vaincues, excepté chez les enfants dont l'intelligence est tout à fait morte, nous demandons que seize élèves (admis en même temps et formant deux sections) accomplissent ensemble avec deux maîtres un cours préparatoire, qui durera deux ans. Au bout de ce temps, on séparera les plus intelligents des autres après un examen présidé naturellement par le Directeur, lequel sera toujours assisté du corps enseignant tout entier, qu'il est indispensable de consulter chaque fois qu'il s'agit d'introduire dans l'école des innovations touchant l'instruction ou l'éducation des sourds-muets. Oui, même pour l'éducation, car le véritable instituteur de sourds-muets, a à cœur de s'emparer de l'esprit de son élève pour arriver à connaître ses habitudes qu'il pourra corriger mieux que personne si elles sont mauvaises.

Et, pourra-t-on me demander, que fera-t-on de ces pauvres sourds-muets d'intelligence très limitée, atteints de lésions des organes vocaux, ou frappés dans le sens de la vue comme l'élève Galbiati dont j'ai parlé ? Ces enfants réclament des soins particuliers et un maître spécial : mais ce maître, notez-le bien, devra se servir dans son enseignement de la parole articulée ; car cet enseignement peut être donné à tout sourd-muet pourvu qu'il ne soit ni absolument *crétin*, ni aveugle. Il n'est pas de moyen qui vaille la parole pour leur faire comprendre et concevoir les idées d'ordre abstrait ou surnaturel. Ce serait un grand malheur si on en arrivait pour instruire ces enfants à autoriser ou à encourager l'introduction ou l'usage de la mimique. Nous qui, malgré tout ce que nous avons tous fait contre elle, n'avons pas encore pu arriver à la déraciner entièrement dans notre institution, nous en constatons chaque jour les tristes effets, dans les manifestations de la pensée de nos élèves, soit qu'ils parlent, soit qu'ils écrivent.

C'est pourquoi si on tentait de faire revivre les signes, même à titre d'exception, et pour quelques rares élèves nous serions tous d'accord pour leur déclarer une guerre à outrance. Bien plus, je voudrais que dès à présent l'honorable Commission qui a tant à cœur l'éducation des sourds-muets qui

lui sont confiés, décidât qu'on n'acceptera pas de sourds-muets adultes dans les ateliers ni pour travailler ni pour aider le chef d'atelier; je voudrais voir éloigner jusqu'au vieux C..., qui, par sa fonction se trouve constamment en rapport avec nos élèves, usant naturellement avec eux du langage des signes, et contribuant ainsi à maintenir la mimique parmi ses compagnons d'infortune.

Les mesures jointes à d'autres nous permettront de marcher dans la voie du progrès, et notre Institution, déjà si réputée, pourra réellement être proposée comme modèle aux écoles d'Italie et d'outre-monts.

C. PERINI.

INFORMATIONS

Distinctions honorifiques. — Un arrêté royal du 2 juin courant accorde la décoration civique, croix de première classe, à M. FÉLIX ANGENOT, greffier provincial à Liége et membre de la commission administrative de l'Institut royal des Sourds-Muets et des Aveugles, à Liége, déjà, pensons-nous, chevalier de l'ordre de Léopold.

Un arrêté royal du 5 juin nomme chevalier de l'ordre de Léopold, M. G.-P.-J. OSCÉ, directeur à l'administration provinciale du Brabant, et secrétaire-trésorier de l'Institut provincial de sourds-muets du Brabant, à Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Nos plus cordiales félicitations.

Colonies agricoles de sourds-muets. Asiles spéciaux. Ouvroirs. — Le journal l'*Eclair*, organe de la province de Liége, fait une vive critique de ces institutions.

Nous nous déclarons adversaire, dit-il, des *colonies agricoles* de sourds-muets et des *asiles spéciaux* de sourdes-muettes, qui existent en France, ainsi que des *ouvroirs* annexés aux instituts belges de Bruges, de Gand et de Bruxelles et de celui créé, en 1883, à Salzinnes-Namur. Dans la plupart de ces sièges de sociétés anonymes, on trouve, à côté d'enfants au berceau, le garçon ou la fille qui a végété jusqu'à l'âge de 15, 20, 25 ans dans l'ignorance ou le vice et qui n'a de la nature humaine que les pires instincts. Qu'on n'objecte pas la surveillance assidue des directeurs ou des directrices, car nous pourrions rappeler des faits d'immoralité accomplis en Allemagne, en France et en Belgique sur de jeunes personnes par des êtres qu'on croyait respectables. Le célibat imposé à des sourds-muets ignorants, abandonnés de leurs parents et livrés à eux-mêmes dans quelque solitude, anéantit toute dignité, tout sentiment, toute idée. L'homme est né pour la famille et la société ; il est donc du devoir de ceux qui se pensent philanthropes, de préparer le sourd-muet pour sa véritable destination.

Qu'on le fasse admettre dans les écoles spéciales lorsqu'il est jeune et que, ses études achevées, il travaille soit chez des patrons ou dans des *ateliers* dirigés par des maîtres capables !

Que des personnes charitables organisent des ateliers comme il en existe en France pour les aveugles ! Le sourd-muet instruit et laborieux y serait admis sur présentation d'un certificat délivré — non par l'instituteur en chef — mais par les administrateurs ou mieux par le directeur du pensionnat. Il s'y rendrait le matin, y prendrait ses repas, et, le soir, rentrerait chez des amis ou des parents ou dans sa famille ; outre le salaire quotidien, il participerait aux bénéfices réalisés. Des cours spéciaux et des conférences y seraient organisés afin que les jeunes gens se tiennent au courant — tout comme les parlants — de notions utiles qu'ils ne peuvent trouver dans les journaux mis gracieusement à leur disposition. De cette façon, tous les sourds-muets adultes seraient à l'abri du besoin et deviendraient des personnes capables et vertueuses. La misère et les dépôts de mendicité leur seraient inconnus. Les pensionnaires des institutions spéciales s'efforceraient, par leur conduite et leur application, de mériter l'honneur d'être admis dans ces *ateliers-écoles*.

Puisse-t-on un jour mettre en pratique cette idée que nous recommandons instamment à tous les pédagogues et protecteurs des malheureux ! La société, qui doit s'imposer d'énormes sacrifices pour les sourds-muets, retirerait de grands avantages de cette utile réforme.

Nous mettons nos colonnes à la disposition de ceux de nos lecteurs qui désireraient traiter, à leur tour, un sujet aussi intéressant, soit pour condamner, soit pour approuver la création ou la multiplication des colonies agricoles, asiles spéciaux, ouvroirs pour sourds-muets.

*
* *

Nous rappelons à tous nos lecteurs et plus particulièrement aux directeurs d'écoles et aux présidents et administrateurs de sociétés de secours ou de patronage pour les sourds-muets — que nous insérerons avec plaisir toutes les communications qu'ils voudront bien nous adresser concernant les établissements qu'ils dirigent ou les sociétés qu'ils administrent.

Si un fait est porté à leur connaissance dont mention n'ait pas été faite dans notre Revue et qui vaille la peine d'être signalé à nos lecteurs, nous leur serons particulièrement reconnaissants de nous en faire part.

*
* *

Kœnigsberg (Prusse). — Dans ses séances des 1er et 2 juin, le comité provincial de la Prusse orientale a décidé de remettre à sa prochaine session, qui commence le 30 août prochain, la nomination du directeur de l'Institution des sourds-muets de cette ville. Il y avait peu de demandes et selon toutes les probabilités, il sera publié un nouvel avis.

*
* *

L'association provinciale des sourds-muets, de Schleswig, vient de publier son rapport annuel. Il en ressort que l'avoir de la société s'est élevé de Mcs 4219. 65 à Mcs 8245. 83. et le nombre de ses membres de 4600 à 7400. Ces résultats sont très satisfaisants. Malheureusement ils sont loin de suffire pour atteindre le but que la société se propose, c'est-à-dire l'édification d'un établissement de sourds-muets et la création d'un fonds de prévoyance pour venir en aide aux sourds-muets pauvres et âgés de cette province. Nous ne pouvons que souhaiter à l'association de faire à l'avenir, sous l'habile direction de M. le Président Steinmann, de plus rapides progrès encore que par le passé.

REVUE DES JOURNAUX

Gazette internationale de philologie générale du Docteur Fechsner (chez Barth, à Leipzig). — Toute publication nouvelle dans le domaine de la philologie doit nécessairement intéresser les instituteurs des sourds-muets. Mais, si elle embrasse l'enseignement des sourds-muets lui-même, elle attire leur attention d'une façon particulière. Il en est ainsi pour la publication ci-dessus. Les philologues les plus éminents se sont groupés sous la direction de Fechsner pour mettre au jour ce précieux recueil. Dans son prospectus, la Gazette promet d'étudier la philologie aux trois points de vue ci-après :

D'abord au point de vue naturel (rapports de la philologie avec l'anthropologie) ;

Ensuite, au point de vue psychologique (origines psychologiques et lois du développement de l'articulation, du son, des racines, des mots et de la phrase) ;

Enfin au point de vue historique.

Il paraît annuellement deux livraisons.

Dans les trois livraisons parues jusqu'à ce jour, nous relevons les titres de quelques articles offrant un intérêt spécial pour l'enseignement de sourds-muets et en particulier pour l'articulation. Les voici : — *Analyse et synthèse scientifique du langage phonétique. — Lecture et enseignement de la lecture. — Développement, enseignement et perfectionnement de la parole.*

Les matières sont abondantes au point qu'il m'est impossible d'en dresser une énumération complète.

Cet ouvrage a sa place marquée dans les bibliothèques de toutes les institutions. Le conditionnement matériel en est très soigné et fait le plus grand honneur à l'éditeur.

Il me reste à mentionner qu'il a paru à la même librairie un tirage à part du travail intitulé : *Analyse et synthèse du langage phonétique.*

BIBLIOGRAPHIE

R. Œhlvein. — **Mes observations et mes vues sur la situation des sourds-muets et des idiots et sur leur traitement.** (*Meine Erfahrungen und Ansichten über das Wesen der Vier-und Schwachsinnigen und deren Behandlung.*)

La première édition a paru en 1883 et la deuxième en 1885. La prompte apparition de cette seconde édition démontre le mérite de ce petit ouvrage. Il est vrai que les hommes spéciaux y trouveront beaucoup de choses qui leur sont déjà familières. Mais, d'autre part, ils y trouveront maint passage attrayant, et, somme toute, ils auront fait une lecture agréable et utile. Je remarque surtout les chapitres relatifs : 1° à l'enseignement de l'articulation aux sourds-muets ; 2° à la théorie d'un plan d'éducation ; 3° à la nécessité d'établir des installations spéciales, indispensables au succès dans l'enseignement des sourds-muets.

Dans sa théorie d'un plan d'éducation, l'auteur nous communique les éléments d'après lesquels il s'est guidé dans l'élaboration de son abécédaire. « Le premier livre de l'enfant. »

Dans le chapitre suivant, il nous initie à la méthode de Ziller. Enfin, dans le dernier chapitre, il traite la question de l'externat pour les institutions de sourds-muets. A propos de ce dernier point on peut dire :

« *De gustibus non est disputandum.* »

Il est toutefois incontestable que l'internat tel que le préconise l'auteur offrirait des avantages précieux.

L'auteur ne dit mot de la grandeur à choisir pour les internats. La longue expérience que nous lui connaissons nous permet d'inférer qu'il ne considère pas les établissements qualifiés de casernes comme l'idéal du genre.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'enseignement des aveugles.

Hff. R.

L'Éditeur-Gérant,

Georges CARRÉ.

2762. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

Tome II. — N° 5. Août 1886.

SUR LA PRODUCTION PAR SÉLECTION

AUX ÉTATS-UNIS

D'une race de Sourd-Muets, d'après M. Alex. Graham Bell

Suite et fin

III. — Correctifs

Les causes étant connues, il est aisé de voir comment on pourrait diminuer leurs mauvaises conséquences. M. Bell recommande les moyens suivants, qui tendent à disperser les sourds-muets, sans oublier leur instruction.

1° Avoir beaucoup de petites écoles au lieu de quelques grandes institutions (1). Dans ce système, on serait obligé, pour éviter les frais, de laisser les enfants dans leurs familles, et de les appeler seulement à certaines heures dans une salle de l'école commune, où ils recevraient l'instruction spéciale nécessaire. On pourrait réunir les sourds-muets aux autres écoliers dans certaines leçons, par exemple d'écriture, de dessin, de couture et même d'arithmétique au tableau. De cette manière les sourds-muets communiqueraient journellement avec leurs parents ou camarades doués de la parole. Leur isolement diminuerait et leurs idées s'élargiraient.

Je me permettrai d'ajouter que dans les grandes villes on pourrait avoir des écoles distinctes pour les filles et les garçons, ce qui diminuerait la probabilité de mariages ultérieurs entre eux. On éviterait ainsi le mélange des deux sexes très ordinaire en Amérique, mélange qui existe probablement pour

(1) La Suisse est bien partagée sous ce rapport. Elle a onze écoles pour moins de trois millions d'habitants ; les États-Unis une par million. Espérons que personne ne proposera chez nous une école centrale et fédérale.

*

beaucoup de leçons dans les instituts actuels de sourds-muets, quoique l'auteur du mémoire ne parle que des réunions à l'église et dans des soirées.

2° Adopter exclusivement la méthode d'articulation. Elle est difficile, mais elle met les élèves en rapports réels et presque complets avec les autres hommes. Elle développe chez eux l'esprit d'observation et la sagacité. Elle leur permet de tout comprendre de ce qu'on dit et écrit dans le monde. Elle prévient aussi les antipathies et les défiances causées dans le public par le silence et les gestes bizarres des sourds-muets qui se servent de signes.

Tout en appuyant l'idée du savant américain, nous ferons ici une remarque dont il ne fait pas mention, c'est que la langue anglaise est la moins favorable de toutes à la méthode d'élocution. C'est de nos principales langues européennes celle où l'on articule le moins, et où le mouvement des lèvres est le plus souvent remplacé par une accentuation ou intonation qu'on entend sans qu'il y ait aucun effet visible. C'est aussi la langue où les voyelles sont le moins claires et le moins articulées. Elle a beauconp de sons intermédiairss entre *a* et *e*, entre *o* et *eu*, etc. L'anglais exige très peu d'ouvrir la bouche et de remuer les lèvres : c'est l'opposé de l'italien. Nous avons en français quelques mots impossibles à voir sur les lèvres, comme *de*, *crac*, mais ils sont rares, et nous ne possédons ni le *th* anglais qui se prononce par la langue contre les dents, ni l'aspiration des *h* qui se fait dans l'arrière-bouche. J'ai eu l'avantage de connaître un sourd-muet d'infiniment d'esprit, d'une grande sagacité et de beaucoup d'instruction, qui savait lire sur les lèvres du premier venu en français et en allemand (1). On citait de lui des tours de force, comme de saisir dans une glace et à distance les paroles de quelqu'un qui lui tournait le dos. Lorsqu'on parlait à voix basse, il comprenait; aussi les dames avaient-elles une certaine peur, quand il entrait dans un salon. « Je sais l'anglais, me disait-il, mais pour

(1) Le baron de Gingins-Lassaraz, auteur de publications intéressantes sur la Botanique et sur l'Histoire.

que je puisse le comprendre il faudrait qu'on me montrât l'intérieur du gosier! Ces difficultés retarderont probablement l'introduction de la méthode d'élocution en Amérique, et exigeront peut-être de conserver des signes comme supplément à l'articulation, mais ce ne sont pas des difficultés insurmontables.

3° Répandre des notions exactes sur le danger des mariages entre sourds-muets et même entre les familles qui ont ou ont eu des sourds-muets. Sans doute la prudence est mise de côté quand la passion s'empare de jeunes têtes. Mais la passion sévit moins facilement lorsqu'on a appris à se défier. Les parents, d'ailleurs, sous l'influence d'une crainte, éloigneraient les occasions de rapprochements qui peuvent conduire à des mariages dangereux.

Tels sont les moyens préventifs indiqués par M. Bell. Ils se rapportent aux unions de sourds-muets ; mais, à un point de vue plus général, on se demande si une meilleure hygiène des nouveau-nés n'aurait pas l'avantage de diminuer le nombre total des sourds comme celui des aveugles. Les personnes appelées à soigner les enfants, et les hommes de l'art qui leur donnent des conseils ne consultent peut-être pas assez les indications fournies par la simple observation des faits. Ne voyons-nous pas tous les jeunes animaux se serrer contre leur mère ou se cacher sous leurs ailes à moins qu'ils ne rentrent dans une poche comme les marsupiaux? C'est que la transition d'un milieu à température élevée et constante au froid et aux variations de l'air atmosphérique est une crise violente pour les nouveau-nés. Excepté le baptême par immersion, usité en Russie, il n'y en a pas de plus dangereuse. Elle entraîne souvent la mort et souvent aussi des catarrhes, cause de cécité ou de surdité. Si ces terribles affections étaient réduites aux cas de défauts organiques et d'accidents qui peuvent survenir à tout âge, elles seraient certainement moins fréquentes. Les descendants mêmes des individus épargnés en profiteraient, car les maux acquis se transmettent quelquefois et le défaut d'usage des yeux ou des oreilles pendant

une génération doit affaiblir la suivante sous le rapport de la vue et de l'ouïe.

M. Bell a cherché si l'on pourrait introduire des mesures légales contre les unions de sourds-muets. Il n'en a pas trouvé de satisfaisantes. Par exemple, dit-il, défendre les mariages entre sourds-muets serait amener des unions illégitimes, si l'on continue de favoriser les rapports de société entre jeunes gens des deux sexes sortis d'une même école. Prohiber le mariage au moins entre les sourds-muets de naissance serait efficace, mais comment s'assurer exactement de l'origine de l'infirmité ?

L'auteur ne mentionne pas l'idée souvent recommandée, indépendamment des sourds-muets, de défendre les unions entre cousins germains. Ce serait s'opposer à la propagation de beaucoup de maladies héréditaires, comme la folie, la phtisie, les scrofules, etc., et il serait plus naturel de s'opposer à ces unions consanguines qu'à celles de beaux-frères et belles-sœurs qui appartiennent à des familles différentes. Je sais qu'on a contesté l'inconvénient des mariages entre cousins germains. Cependant on est arrivé, ce me semble, à une conclusion bien fondée, qui explique à la fois les résultats tantôt favorables et tantôt défavorables de ces unions.

Lorsqu'une famille jouit, depuis plusieurs générations, d'une santé excellente, les mariages consanguins ne font que propager cette heureuse condition. Chacun a pu en voir des exemples, bien qu'ils soient rares, et les auteurs en ont trouvé de plus frappants dans quelques îles ou districts de pays très sains dont la population est à son aise. En général, cependant, chaque famille présente des côtés faibles sous le rapport physique, moral ou intellectuel, ce qui entraîne de mauvaises chances en cas de mariages consanguins. La disproportion de nombre est immense entre les familles absolument bien portantes et les autres, ce qui permet de dire que dans la très grande majorité des cas les unions consanguines sont dangereuses.

Reste à savoir jusqu'à quel degré l'opinion publique permettrait l'extension des empêchements au mariage. L'Église

catholique a admis l'interdiction des mariages de cousins. Ce serait un exemple, si la facilité des dispenses ne détruisait l'effet pratique du système, auquel d'ailleurs se soustraient beaucoup de non-croyants. Les idées d'indépendance personnelles s'opposent aux restrictions, mais peut-être à un degré moins sensible aux États-Unis qu'en Europe. Nous voyons en effet, les Américains fermer les yeux sur la liberté personnelle, quand il s'agit des Chinois, des buveurs d'eau-de-vie ou des Mormons, tandis que les Anglais et les Hollandais ne s'inquiètent dans leurs colonies ni des Célestes, ni des ivrognes, ni des millions de sujets polygames. A vrai dire, les démocrates aiment l'uniformité et la poursuivent quelquefois à tout prix. Il faut seulement qu'elles remarquent les exceptions et qu'elles en soient choquées. C'est ce qui n'est pas encore arrivé pour les idiots et les sourds-muets en Amérique, excepté dans l'État de New-Hampshire où leur nombre extraordinaire a fait proposer des mesures législatives contre les mariages consanguins (1). Les observations et réflexions du savant physicien de Washington tendent à prévenir un grand mal. Il faut convenir aussi qu'elles ont un intérêt scientifique, en venant à l'appui de tout ce qu'on découvre sur les effets irréguliers, mais certains, de l'hérédité.

(1) Le grand et remarquable ouvrage du Dr Baxter sur l'examen sanitaire des 100,000 hommes appelés au service lors de la guerre de la sécession (*Statitics medical and anthropological*, etc., 2 vol. in-4°, 1875) expose (vol. I, p. 186) que dans le New-Hamsp ire la proportion des individus exemptés pour imbécillité était si forte qu'on dut en chercher les causes. L'une d'elles parut être la fréquence d'unions consanguines Dans une localité où elles sont particulièrement communes, il y avait souvent deux ou trois enfants faibles, idiots ou mal conformés dans une famille. A l'examen des recrues, le chirurgien put constater que, dans la plupart des cas, les individus réformés étaient fils de cousins germains nés également de cousins germains. Les exemples étaient si nombreux et si effrayants qu'on proposa une loi pour prohiber les unions à ce degré de parenté ; l'ouvrage ne dit pas si la proposition fut votée.

HYGIÈNE SCOLAIRE

Empoisonnement par le gaz de l'éclairage

L'an dernier, à Paris, rue de Médicis, un jeune homme fut trouvé mort dans sa chambre : du gaz s'était échappé d'appareils qui lui servaient à des expériences de chimie...

Il y a quelques années, un magistrat fort connu à Paris fut également victime du gaz de l'éclairage dans les circonstances suivantes : Il avait fait placer un bec d'éclairage près de son lit, pour lire le soir, et, lorsqu'il voulait dormir, il le mettait en veilleuse à l'aide d'un régulateur ; une nuit cette petite flamme s'éteignit. Avait-il fait un mouvement brusque qui l'avait soufflée? Un brusque changement de pression l'avait-il éteinte? Quoi qu'il en soit, le gaz s'échappa par cette ouverture et le tua pendant son sommeil...

A Édimbourg, un américain fut trouvé asphyxié dans son lit par le gaz de l'éclairage qui s'était échappé d'un bec incomplètement fermé situé dans une chambre voisine...

Nous n'en finirions jamais, si nous voulions citer tous les cas connus d'empoisonnement par le gaz de l'éclairage. On néglige trop malheureusement ce côté des dangers du gaz pour ne se laisser émouvoir que par les effets plus retentissants de l'explosion. Pourtant les catastrophes produites par l'intoxication sont aussi nombreuses et terribles que les malheurs occasionnés par des explosions. Et les hommes à qui incombe la surveillance de la santé de jeunes enfants ont le devoir d'employer toutes les précautions voulues pour éviter de semblables catastrophes ou seulement des accidents plus légers.

L'intoxication par le gaz de l'éclairage n'affecte pas toujours le caractère foudroyant que l'on trouve dans les exemples cités plus haut. Les différences de sexe, d'âge, de tem-

pérament, la quantité de gaz inspirée et la durée pendant laquelle un sujet est resté dans le milieu délétère, sont autant d'éléments de variation dans l'intensité de l'empoisonnement. La mort ne s'en suit pas toujours fatalement. Au lieu d'elle, on voit souvent apparaître un état de malaise et de langueur, de l'inappétence, de la céphalalgie, de l'insomnie, un affaiblissement profond, des étourdissements, des vertiges, des nausées et quelquefois des vomissements ; les gens cherchent en vain à s'expliquer ce qu'ils éprouvent, tout se dissipe quand ils changent de milieu, mais non sans laisser de traces sur le système nerveux : les idées restent obtuses, on a noté particulièrement une diminution de la mémoire et de la *difficulté de la parole*. Ces empoisonnements incomplets ont été pris souvent pour des affections pathologiques, la fièvre typhoïde en particulier.

Les effets du gaz de l'éclairage sont les mêmes sur les animaux que sur l'homme : il est employé maintenant à la fourrière de Paris pour détruire les chiens vagabonds. Ce procédé rapide et peu douloureux fut adopté sur les conseils de M. Paul Bert. En une minute, les chiens tombent anesthésiés; trois minutes après, ils sont tous morts. Les autopsies de ces animaux concordent avec celles des personnes mortes dans de semblables circonstances. Nous trouvons dans l'ouvrage (1) du Dr Paul Bruneau, lauréat de l'Assistance publique, un grand nombre d'expériences personnelles faites sous la direction de M. Paul Bert et qui démontrent que la présence de 5 0/0 de gaz dans l'air respiré suffit à causer la mort et qu'avec une quantité moindre les symptômes se prolongent, mais la vie ne s'éteint pas. Or il est établi que, sur cent cinquante millions de mètres cubes de gaz dépensés chaque année à Paris, quinze millions environ se perdent dans le sol. Que devient ce gaz perdu? Si la terre n'est pas gelée, il sort à l'air libre et contribue à sa viciation. Si le sol est gelé, le gaz, empêché de sortir à l'air libre et aspiré par le milieu plus chaud des habitations, pénètre dans celles-ci et y occasionne des accidents

(1) De l'empoisonnement par le gaz de l'éclairage. Thèse pour le doctorat en médecine. Paris, 1885.

d'autant plus inattendus qu'il perd son odeur en traversant les couches de terre et que rien ne peut révéler sa présence.

*
* *

De ce qui précède il résulte la nécessité d'employer de minutieuses précautions dans nos écoles, — je parle des internats, — et la plus importante me paraît être la suppression de l'éclairage au gaz dans les dortoirs, surtout si le gaz est baissé en veilleuse après le coucher des élèves, comme dans le second exemple que nous avons rapporté en tête de cet article.

On évitera de faire coucher des enfants au rez-de-chaussée, si une conduite de gaz passe sous le sol de la rue.

On aura soin d'aérer le plus possible toutes les pièces de l'institution et d'empêcher ainsi l'accumulation du gaz de s'y produire.

En dehors de cette raison, d'autres causes de viciation de l'air nécessitent d'ailleurs une fréquente aération.

Il importe de choisir, pour l'éclairage des classes et des ateliers où se tiennent une grande quantité d'élèves, des becs brûlant le gaz aussi complètement que possible ; les becs à flamme plate (bec papillon) doivent être abandonnés pour les becs à double courant d'air.

La surveillance et les précautions hygiéniques à observer ont été bien recommandées dans une ordonnance de police de 1855. Nous ne saurions mieux faire que d'en extraire les principaux articles.

. . . .

Art. 9. — Les tuyaux de conduite et autres appareils devront rester apparents dans tout leur développement (et non dissimulés sous des moulures de plâtre, comme on le fait souvent par fausse coquetterie.)

Toutefois, si une conduite traverse, en quelque sens que ce soit, un mur, un pan de bois, une cloison, un placard, un plancher ou un vide quelconque, elle sera placée, dans toute la largeur de ce parcours, dans un tuyau ouvert à ses deux extrémités, ou au moins à l'extrémité la plus élevée.

Ce tuyau sera en métal, et au besoin parfaitement soudé ; il dépassera

d'au moins un centimètre le parement des murs, cloisons ou planchers dans lesquels il sera encastré.

Art. 10. — Les clefs de tous les robinets devront être disposées de manière à ne pouvoir être enlevées de leurs boriseaux, même par un violent effort.

. . . .

Art. 13. — Il est défendu de rechercher les fuites par le flambage, excepté dans les lieux en plein air et parfaitement ventilés.

Chaque entrepreneur d'éclairage par le gaz et chaque fabricant d'appareils devront avoir à leur disposition les appareils nécessaires pour rechercher les fuites sans employer le flambage.

Ajoutons que les chefs d'institution devraient être mis en possession de pareils instruments.

Les appareils d'éclairage actuellement existant et ceux qui seront placés à l'avenir devront être munis des ajustages et raccords nécessaires pour que l'administration puisse, à tout instant et sans aucun retard, s'assurer que les appareils ne présentent pas de fuites.

. . . .

A cette ordonnance est annexé un AVIS RELATIF AUX PRÉCAUTIONS A PRENDRE que nous croyons devoir reproduire en entier :

Pour que l'emploi du gaz n'offre dans l'éclairage aucun inconvénient, il importe que les becs n'en laissent échapper aucune partie sans être brûlée.

Les lieux éclairés doivent être ventilés avec soin, même pendant l'interruption de l'éclairage, c'est-à-dire qu'il doit être pratiqué dans la partie supérieure quelques ouvertures par lesquelles le gaz puisse s'échapper au dehors, en cas de fuite ou de non-combustion. Sans cette précaution, le gaz non brûlé s'accumule dans la pièce et peut occasionner des asphyxies, des explosions et des incendies.

Les robinets doivent être graissés de temps à autre, afin d'en faciliter le service. (*L'ordonnance devrait dire aussi :* et pour éviter les fuites.)

Pour l'allumage, IL EST ESSENTIEL d'ouvrir d'abord le robinet extérieur dont la clef est entre les mains du consommateur, puis de présenter successivement la flamme à l'orifice de chaque bec, au moment même où l'on ouvre le robinet particulier de ce bec, afin qu'une portion de gaz non brûlé ne puisse s'écouler.

Lors de l'extinction, il importe de COMMENCER PAR FERMER LE ROBINET EXTÉRIEUR dans le cas où il n'aurait pas déjà été fermé par l'agent de la Compagnie, et de fermer ensuite avec soin le robinet qui est adapté à chacun des becs d'éclairage. Si l'on négligeait de prendre cette dernière précaution, on s'exposerait à des accidents graves, dont il existe malheureusement de nombreux exemples.

(Une certaine quantité de gaz pouvant rester enfermée dans les conduits entre le robinet extérieur et le robinet particulier et filtrer dans l'appartement, soit par un robinet mal ajusté, soit par une fuite quelconque.)

Dès qu'une odeur de gaz donne lieu de penser qu'il existe une fuite, il convient d'ouvrir les portes ou croisées pour établir un courant d'air, et de fermer le robinet général d'admission du gaz.

Il est nécessaire d'en donner avis simultanément au constructeur de l'appareil et à la Compagnie qui fournit le gaz, afin que la fuite soit réparée immédiatement.

Le consommateur doit bien se garder de rechercher lui-même les fuites par le flambage, c'est-à-dire en approchant une flamme du lieu présumé de la fuite.

Dans les cas où, par imprudence, soit accidentellement, une fuite de gaz aurait été enflammée, il conviendra pour l'éteindre de poser dessus un linge imbibé d'eau.

Lorsqu'on exécute dans les rues des travaux d'égout, de trottoir ou de pose de conduites d'eau, les consommateurs, au devant desquels ces travaux s'exécutent, feront bien de s'assurer que les branchements qui leur fournissent le gaz ne sont point endommagés ni déplacés par ces travaux et, dans le cas contraire, en donner connaissance à la Compagnie d'éclairage et à l'administration.

Le gaz d'éclairage présente encore d'autres inconvénients dont nous ne dirons qu'un mot pour finir : il fournit une trop grande quantité de chaleur en brûlant, et il vicie l'air par absorption de l'oxygène et par les produits de sa combustion. Mais ces inconvénients sont moindres que l'empoisonnement direct. Celui-ci ne serait plus à craindre si, parmi les divers éléments dont se compose le gaz d'éclairage, ne se trouvait l'oxyde de carbone qui est l'élément vraiment toxique du gaz et y est contenu dans une proportion qui varie entre 5 et 13 0/0; sa présence n'est d'aucune utilité pour le pouvoir éclairant, et il est souhaitable que l'industrie arrive à trouver un moyen pratique de débarrasser le gaz de ce corps dangereux.

L. GOGUILLOT.

CONSEILS POUR L'ÉDUCATION D'UNE DEMI-SOURDE

Une jeune fille de quinze ans, sourde, ou plutôt atteinte depuis son enfance d'une assez grande paresse de l'ouïe, principalement de l'oreille gauche, nous fut récemment présentée par le docteur B...

Après un premier et rapide examen, nous pensions, et tel était aussi l'avis d'un éminent otologiste consulté, que cette enfant pourrait fréquenter avec profit un établissement de sourds-muets.

Toutefois, d'après les renseignenements fournis par la famille et sur les instances du docteur B... qui voulut bien nous ménager une nouvelle entrevue, nous nous sommes livrés à un second examen moins superficiel (il n'a pas duré moins de trois heures) au courant duquel nous avons pu constater que Mlle M... entend et comprend à peu près tout ce qu'on prend la peine de lui dire, *dans des conditions convenables*, c'est-à-dire en parlant près de son oreille droite, hautement, en phrases courtes, etc.

La jeune fille, moins timide et mieux interrogée que la première fois, répondait à toutes nos questions. Elle n'avait donc besoin d'apprendre ni l'articulation, ni la langue usuelle qui font l'objet essentiel des leçons dans les écoles de sourds-muets.

Nous étions en présence d'un cas spécial. Mlle M... a trop d'ouïe pour aller dans les institutions de sourds-muets ; elle n'en a pas assez pour que l'enseignement donné à l'école des entendants lui suffise. En conséquence, nous avons adressé à M. le docteur B... la lettre suivante que nous reproduisons ici à titre de renseignement pour les maîtres aussi bien que

pour les parents qui pourraient se trouver en présence d'un cas semblable (1).

Mon cher docteur,

« Du long et sérieux examen auquel nous avons procédé, je conclus :

1° *Que la jeune fille entend suffisamnent pour qu'on puisse poursuivre son instruction et son éducation au moyen de l'ouïe.* Il suffira pour cela de lui parler dans des conditions convenables.

2° *Les procédés d'enseignement en usage avec les enfants privés d'ouïe, tels que la lecture sur les lèvres et l'articulation ne doivent pas lui être appliqués.* Elle nous a démontré qu'on n'a pas à lui apprendre à parler et qu'elle entend ce qu'on *sait* lui dire.

3° *Son séjour dans un établissement spécial, au milieu de jeunes sourds, ne lui serait donc aucunement profitable en ce moment* (2), *au contraire.*

Cette jeune fille n'est pas une vraie sourde. Gardons-nous donc de lui faire croire qu'elle l'est ou de la traiter comme telle, et laissons-là dans la société des personnes qui entendent et parlent où elle a tout à gagner.

4° *Toutefois, elle n'entend pas assez pour que son instruction puisse se poursuivre et s'achever* UNIQUEMENT à *l'école ordinaire, au milieu des enfants de son âge.*

5° *Sa famille, aidée s'il est possible par un instituteur particulier, devra donc, en dehors des heures de classe, s'occuper*

a. — DU DÉVELOPPEMENT PHYSIOLOGIQUE DE SON OUÏE

b. — DE L'AMÉLIORATION DE SA PRONONCIATION

c. — DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

(1) Rappelons à ce sujet qu'au dire d'un spécialiste un assez grand nombre d'enfants, qui étaient nés simplement durs d'oreille, deviennent sourds-muets par la faute de leurs parents qui n'ont pas su leur parler dans des conditions convenables, qui n'ont pas su leur apprendre à *entendre* la parole, à la *comprendre* et à la *répéter.*

(2) Il est bien évident que si l'état de la malade devenait plus grave, si sa surdité empirait, il faudrait recourir à la lecture par les lèvres et aux procédés d'enseignement en usage dans les institutions de Sourds-Muets.

A cet effet, toutes les communications lui seront faites oralement, en évitant avec soin de lui parler par signes, gestes, etc. A quoi bon, puisqu'elle peut entendre?

On lui parlera d'abord assez près de l'oreille, sur un ton de voix ordinaire, en prononçant nettement, mais sans exagération, ni dans l'émission de la voix, ni dans l'articulation de la parole.

On ne lui fera que de courtes phrases... Dans la suite on lui parlera de plus en plus bas, et en phrases de plus en plus longues.

Il serait bon de l'habituer à reconnaître, *sans les voir*, les personnes qui conversent non loin d'elle ; — la place que ces personnes occupent au point de vue de la direction du son, à droite, à gauche, au-dessus ou au-dessous d'elle; — si elles parlent fort ou à voix basse, ce qu'elles disent, etc....

Au début, on s'assurera qu'elle écoute avant de lui parler; pour cela, il suffira de la prévenir qu'on s'adresse à elle. Ainsi on fera appel à toute son attention, jusqu'au moment où, sans le moindre effort de volonté, elle pourra entendre et comprendre tout ce qui se dira autour d'elle.

On doit s'assurer qu'elle a entendu chaque fois qu'on lui parle, et avoir la patience de répéter de manière à se faire comprendre.

Parlez-lui toujours, parlez-lui sans cesse et ne laissez aucun repos ni à son oreille ni à sa langue, Que tel soit le mot d'ordre donné aux personnes de son entourage, et veillez à ce que cette consigne soit observée par tous (1).

(1) Notre premier soin a été de rechercher comment il convenait de parler à Mlle M..., c'est-à-dire :
1° avec quel *ton* de voix (hauteur).
2° avec quel *volume* (intensité);
3° avec quelle *rapidité* d'articulation ;
4° à quelle oreille on devait s'adresser de préférence ;
5° à quelle distance il fallait se placer;
6° quelles articulations et quels mots étaient mieux entendus ;
7° quelle longueur pouvaient avoir les phrases.
Nous croyons qu'il est indispensable de procéder tout d'abord à cette enquête sur la *qualité* de l'ouïe, quand on veut mener à bien l'instruction d'une demi-sourde, en lui parlant à l'oreille.
Dans le cas présent, nous avons remarqué que mieux valait parler avec un son

LA PRONONCIATION

Sa prononciation, parfois défectueuse au point de vue de l'intonation, présente en outre certaines particularités anormales au point de vue de l'articulation.

Veillez à ce qu'elle ne dise pas *t* pour *d*, *p* pour *b*, *c* pour *g*, dans le courant des mots ainsi que cela lui arrive quelquefois. Rectifiez l'accentuation des mots et l'intonation des phrases.

De plus, elle s'habitue à parler presque sans voix : habitude funeste pour elle qui a un intérêt si grand non seulement à écouter la parole d'autrui, mais encore à entendre la sienne.

On exigera donc qu'aux questions que chacun lui posera, elle réponde à voix haute, claire et intelligible pour tous. Si vous êtes parfois obligé de vous approcher pour lui parler, ayez soin de vous éloigner, au contraire, quand c'est elle qui s'adresse à vous, afin de la contraindre à parler plus haut. Gardez-vous surtout de la comprendre si jamais elle s'avisait de remplacer la parole par le geste et de montrer un objet au lieu de le demander et d'en dire le nom.

Qu'elle exprime un désir, qu'elle exprime un besoin, ne lui donnez point satisfaction qu'elle n'ait parlé et bien parlé. Que toutes ses demandes, toutes ses communications constituent des propositions complètes.

Comme la faculté d'entendre, celle de parler se développera chez elle par l'usage constant qu'on l'amènera à en faire.

Les récitations, les lectures à haute voix, et les exercices de chant auxquels elle pourra se livrer, ne seront pas moins utiles à sa voix qu'à son oreille.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Si on suit les préceptes qui précèdent, l'acquisition du lan-

de voix un peu élevé, avec une force moyenne, à l'oreille droite, à une distance de quinze centimètres environ, en articulant avec une certaine lenteur des phrases courtes : les mots contenant les voyelles *a*, *o*, *é*, *i* et les consonnes sonores l, r, m, n, étant mieux perçus que les mots composés des voyelles *ou*, *u*, é, e, et des consonnes muettes p, t, c, f, s, ch.

Dernier détail : M[lle] M... saisissait avec une extrême facilité les expressions qui lui étaient très familières.

gage parlé se poursuivra rapidement. Reste la langue écrite pour laquelle on emploiera principalement les *dictées*, les *lectures*, les *leçons* et les *devoirs* écrits.

Dictées. — On dictera d'abord un mot, puis deux, puis trois, etc., en choisissant de préférence des noms d'objets parfaitement connus. De cette manière, l'enfant devra retenir les noms de plusieurs objets, de plusieurs personnes, et les écrire correctement dans l'ordre où ils auront été dictés. Puis on dictera de petites propositions que l'enfant répètera, avant de les coucher sur le papier.

Les dictées seront faites à voix plus ou moins haute, à des distances plus ou moins grandes, par des personnes différentes, et en ayant soin d'éviter que l'élève ne lise sur vos lèvres, qu'elle n'entende avec ses yeux.

Enfin elle reproduira par écrit les réponses faites par elle aux diverses questions qui lui seront posées.

Quant aux *lectures*, aux *leçons* et aux *devoirs*, il est bien entendu qu'ils doivent être en rapport avec les connaissances de l'enfant. Mais ceci est affaire d'enseignement primaire, et regarde le maître qui se chargera de lui donner ses soins. Toutefois, on n'oubliera pas que, pour elle, les exercices de lecture à haute voix et de récitation devront être de véritables leçons d'articulation et de parole.

Un mot pour terminer :

On encouragera, par tous les moyens, les efforts de la jeune fille en évitant par-dessus tout de la rudoyer ou de se moquer d'elle, sous peine d'accroître encore en elle cette timidité excessive qui a déjà fait tant de tort à son instruction et à son éducation. Le maître, ou mieux encore la maîtresse à qui elle sera confiée, devra être patiente, dévouée et pleine de bienveillance dans ses corrections.

Veuillez excuser, cher docteur, la longueur de ces préceptes et agréer, etc.

MARIUS DUPONT.

UNE ÉCOLE DE SOURDS-MUETS A RUEIL (SEINE-ET-OISE)

L'école Pereire a cessé d'exister. L'école Magnat vient d'être fondée.

On sait que la famille Péreire avait créé, en l'honneur de son illustre aïeul J. R. Pereire, premier instituteur de sourds-muets en France, une école de sourds-muets, avenue de Villiers, 94, à Paris, dont la direction était confiée à M. Magnat. On sait également que cet établissement a rendu des services importants et de nature diverse, que non seulement il a recueilli et élevé de nombreux enfants, mais qu'il a été un foyer de propagande et d'instruction. On peut dire, sans exagération, qu'il a suscité en France tous les progrès accomplis depuis une dizaine d'années dans l'enseignement et la situation matérielle et morale des sourds-muets : congrès, examens, méthodes, procédés, tout a été modifié ou transformé.

Les succès de cet établissement ont tout naturellement amené une prospérité inaccoutumée et, dans ces derniers temps, l'école de sourds-muets de l'avenue de Villiers était trop exigüe pour le grand nombre d'élèves qu'elle comptait.

Le département de la Seine, reconnaissant l'utilité de cet établissement, l'a encouragé en le dotant de nombreuses bourses et le conseil général a même entrevu la possibilité de créer une école départementale de sourds-muets ; mais avant qu'il donne à ce projet une suite sérieuse, il se passera un certain temps.

La famille Pereire n'a pas cru devoir attendre le moment où une école departementale remplacerait l'établissement qu'elle a fondé. Elle a considéré son œuvre comme accomplie et au lieu d'élever en quelque sorte ce monument en l'honneur de J.-R. Pereire, elle a pensé qu'il lui suffisait d'avoir fait triompher les idées de cet homme célèbre.

M. Magnat, qui a été constamment associé à tout ce qui s'est fait à l'école de l'avenue de Villiers, qui a été le directeur de cet établissement depuis sa fondation, ne pouvait abandonner une œuvre à laquelle il a pris la plus grosse part. Était-il possible, d'ailleurs, du jour au lendemain de rendre les enfants à leurs familles, de suspendre un enseignement commencé, de compromettre des intérêts aussi considérables que l'enseignement des sourds-muets et la protection de ces malheureux déshérités? M. Magnat ne l'a pas pensé avec raison et il a pu dire : *L'école est morte, vive l'école !*

C'est cette école rajeunie, renouvelée, transformée à tous les points de vue : matériel, intellectuel et moral, avec un grand souci de réaliser les conditions les plus heureuses pour le bien-être, l'instruction et l'éducation des sourds-muets que M. Magnat a transférée de l'avenue de Villiers à Rueil, à vingt minutes environ de Paris par la ligne de Saint-Germain, dans un site agréable, un milieu hygiénique, assez près de Paris pour

jouir des avantages du voisinage, assez loin néanmoins pour jouir du bénéfice de la campagne.

L'école se trouve incomparablement mieux placée qu'elle ne l'était. A tous ces avantages, ajoutons-en un dont l'importance n'échappera à personne : *l'école cesse d'être mixte.*

Il y a une école pour les garçons (1) et une pour les filles (2). Cette dernière est plus particulièrement encore dans des conditions avantageuses au point de vue du séjour et du local. Enfin, M. Magnat s'associe son fils dont il a fait l'instruction au point de vue de l'enseignement des sourds-muets et qui sera exclusivement placé à la tête de l'école des garçons.

M. Magnat s'est également assuré le concours d'une institutrice de sourds-muets, Mlle B. Dabe, son élève, comme sous-directrice de l'école des filles. Toutefois, il se réserve la direction générale des deux établissements.

Indépendamment du personnel enseignant ordinaire, des auxiliaires sont ajoutés pour les travaux manuels : *travail du bois et du fer, enseignement du dessin et modelage* pour les garçons ; *coupe* et *couture, dessin industriel, soins du ménage*, etc., pour les filles.

L'enseignement sera ainsi pour les sourds-muets ce qu'il doit être, c'est-à-dire semblable à celui qui est donné dans nos écoles primaires. Du moment que l'obligation a été introduite dans la loi pour le sourd-muet comme pour l'entendant-parlant, il est tout naturel que l'enseignement soit aussi le même pour l'un comme pour l'autre.

M. Magnat se propose encore de créer une classe d'enfants *arriérés.* On sait ce que l'on désigne sous ce nom ; nous n'avons pas à l'apprendre aux lecteurs de la *Revue* et nous croyons que M. Magnat comblera ainsi une lacune. Lorsqu'on entreprend de soulager les misères humaines, on n'en a pas fini de sitôt et on constate malheureusement qu'il y a là de quoi épuiser tous les dévouements.

Nos vœux l'accompagnent. L. R.

(1) Rue de Marly, 8.
(2) Boulevard des Ormes, 19.

NÉCROLOGIE

Mort du Professeur Berthier

Le professeur Berthier vient de mourir. Ses obsèques ont été célébrées le jeudi, 15 juillet, à l'église Saint-Germain-des-Prés.

La grande famille des sourds-muets de France avait tenu à honneur d'être largement représentée aux funérailles d'un des plus illustres sourds-muets de ce siècle.

**

Officier de la Légion d'honneur depuis 1849, Berthier était le doyen des instituteurs des sourds-muets de France.

A la cérémonie assistèrent les professeurs et les élèves de l'Institution nationale de Paris, qui s'honore d'avoir compté Berthier parmi ses élèves et plus tard parmi ses maîtres.

Nous reproduisons ci-dessous l'allocution de M. Chambellan et le discours de M. Duvert à cette cérémonie.

ALLOCUTION DE M. CHAMBELLAN

L'UN DES VICE-PRÉSIDENTS DE LA SOCIÉTÉ UNIVERSELLE DES SOURDS-MUETS

Ancien Professeur de l'Institution nationale de Paris

Messieurs,

La société universelle des sourds-muets m'a chargé de dire, en son nom, l'adieu suprême à celui que nous pleurons. Mais je ne remplis pas cette mission sans me sentir vivement ému.

Les sourds-muets perdent le plus illustre de leurs frères, et peut-être leur meilleur ami, car il les aimait de toutes ses forces et ne cessait de penser à eux.

Depuis quelque temps, sur ses instances, je venais voir M. Berthier presque chaque jour. Sa conversation était non pas celle d'un vieillard de 83 ans, mais d'un homme mûr; j'étais frappé de la lucidité et de la vigueur de son esprit.

La semaine dernière, quoique malade et affaibli, il me parlait de ses projets de voyage, il préparait des cadeaux pour sa famille. Il avait oublié son grand âge. Il espérait que le changement d'air le rétablirait. O douces illusions! il ne pressentait pas que sa vie ne tenait plus qu'à un fil.

Élève distingué de Pelletier, de Bébian et de Paulmier, disciple de l'abbé Sicard, M. Berthier était répétiteur provisoire à seize ans, professeur à vingt-six. Il fit, dans une carrière de quarante-cinq ans, toutes les classes à la satisfaction de ses chefs.

Voyant l'isolement et l'instruction incomplète des sourds-muets sortis des écoles, il fonda, en 1838, la première société destinée à leur fournir un centre de relations amicales, à les éclairer sur leurs devoirs et leurs droits, à les entretenir dans de bonnes habitudes et dans les usages du monde par de sages conseils ou par des conférences publiques et gratuites etc, etc. Certes, une âme si généreuse et si belle pouvait seule prendre l'initiative de cette œuvre de philanthropie et de réparation.

M. Berthier était un des plus anciens membres de la Société des gens de lettres et de la Société bibliographique. Il a publié des ou-

vrages remarquables, entre autres l'histoire de l'abbé de l'Épée, honorée d'une médaille d'or; le code français, mis à la portée des sourds-muets dont, en diverses circonstances, il a plaidé la cause par des arguments solides ; nombre de mémoires à propos de questions relatives à la surdimutité, à la mimique, à l'articulation, etc., il a démontré qu'un sens de moins ne nuit pas au développement des facultés morales; il a défendu, avec une ténacité peu commune, la méthode de ses maîtres, pour lesquels il avait une profonde vénération; il a fait revivre en quelque sorte l'abbé de l'Épée, nous invitant, soit à lui élever un monument, soit à ne jamais oublier de célébrer l'anniversaire de sa naissance; enfin il nous a montré ce qui fait l'homme de bien; le travail, l'obéissance aux lois, la reconnaissance, l'amour du prochain.

Louis-Napoléon-Bonaparte, président de la République, plaça sur la poitrine de M. Berthier la croix de la Légion d'honneur en août 1849, lors de sa première visite à l'Institution de Paris. Jamais décoration ne fut mieux méritée.

M. Berthier nous a quittés pour aller à Dieu qu'il servait avec ferveur; il s'est éteint après une tranquille agonie pendant laquelle il a conservé la plénitude de son intelligence. Mais son pieux souvenir vivra longtemps parmi les sourds-muets et les instituteurs de tous les pays où sont connus ses travaux. Nous nous associons sincèrement au deuil de sa famille et à la douleur de ses nombreux amis.

Saluons avec respect la dépouille mortelle de notre cher et dévoué président. Adieu, Berthier, tu fus bon, dors en paix.

DISCOURS

Prononcé au nom de la Société des Études historiques

Par M. Gustave DUVERT, ancien président de cette Société

Messieurs,

C'est au nom de la Société des études historiques, que je viens dire un suprême adieu à Ferdinand Berthier, son vénéré doyen, qui, pendant plus d'un demi siècle fit partie de notre vieil institut et sut se faire aimer de tous ses confrères par sa nature sympathique, sa courtoisie, son esprit doux et fin.

Contemporain de Michaux, l'historien des croisades, Berthier était de ce groupe d'hommes éminents qui comprirent la nécessité de créer une académie spécialement consacrée à l'histoire, ils secondèrent les efforts de notre illustre fondateur dans cette œuvre durable qui survit aux hommes et aux évènements. Professeur savant et dévoué, homme bienfaisant, Berthier fut, dans notre siècle, le continuateur de l'abbé de l'Épée, ce grand philantrope dont il a retracé avec un sentiment si vrai, si délicat, la vie, l'apostolat, les travaux, les luttes et les succès. Ce n'était

pas seulement un bon professeur et un consciencieux écrivain, c'etait l'apôtre des sourds-muets et l'ami de ses élèves. C'était aussi un innovateur doué d'une grande puissance d'assimilation; il l'a prouvé par des récits publiés en partie dans le journal de notre société, par les mémoires présentés à l'Académie des sciences morale et politique et à l'Académie de médecine. Il a traité les questions les plus diverses avec une parfaite compétence sur l'histoire, la pédagogie, le droit et la physiologie, et chacun de ses ouvrages révèle l'amour profond qu'il a voué à ceux qu'il appelait ses compagnons d'infortune.

Pour la société des études historiques, le vide laissé par la mort de Ferdinand Berthier est considérable, car il était le dernier survivant de nos fondateurs. Si son âge et son infirmité naturelle ne lui permettaient pas de prendre part à tous nos travaux habituels, il venait chaque année à la séance publique et au banquet traditionnel où il était toujours fêté. En lui refusant la faculté de parler, Dieu lui avait prodigué tous les autres dons et départi un charme particulier qui lui permettait d'exprimer par le regard et par le geste toutes les finesses de l'esprit. Qui de nous pourrait oublier Berthier insinuant les fables de La Fontaine d'une manière si parfaite qu'on retrouvait, en unissant ses gestes au jeu de sa physionomie, jusqu'aux moindres détails des traits et des nuances si finies des chefs-d'œuvre du poète. Cette année, son absence attrista notre banquet, c'était comme un père qui manquait à notre fête de l'histoire, à notre repas de famille.

Nous conserverons pieusement le souvenir de l'homme de bien, du confrère aimé, du modeste savant qui fut toujours reconnaissant des marques de respectueuse sympathie, qu'il recevait de tous et dont il était digne.

Adieu, cher confrère, ou plutôt au revoir, car les sentiments profondément religieux qui ont été votre consolation, vous ont donné l'espérance de revoir dans un monde meilleur tous ceux qui vous ont aimé.

LISTE DES OUVRAGES PUBLIÉS PAR FERDINAND BERTHIER

— *Adresse des sourds-muets au roi*, 1830.

— *Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée*, 1840.

— *L'abbé de l'Épée*, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès, avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles; etc., 1852.

— *Sur l'opinion* de feu le Dr Itard, relative aux facultés intellectuelles et morales des sourds-muets. *Réfutation* présentée aux Académies de médecine et des sciences morales et politiques, 1852.

— *Observations sur la Mimique* considérée dans ses rapports avec l'enseignement des sourds-muets. A monsieur le président et à messieurs les membres de l'Académie de médecine, 1853.

— *Le Code Napoléon* mis à la portée des sourds-muets, 1868.

— *L'abbé de l'Épée*, 1870.

— *L'abbé Sicard*, précis historique sur sa vie, ses travaux et ses succès, suivi de détails biographiques sur ses élèves sourds-muets les plus remarquables, Jean Massieu et Laurent Clerc, et d'un appendice contenant des lettres de l'abbé Sicard au baron de Gérando, 1873.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

ÉCOLE PIE

Pour les Sourds-Muets pauvres de la campagne de Milan

Nous avons visité la nouvelle installation de cet établissement de bienfaisance. Il est situé dans la rue Galvano, au nord-nord-est de la ville, hors de la barrière, dans la Milan de l'avenir, car c'est la dernière maison de ce faubourg.

C'est une vaste bâtisse, occupant 6,000 mètres carrés, ayant la forme d'un rectangle coupé en deux.

Si, partant de la ville, vous longez la rue Galilée, vous apercevez dans le fond sa majestueuse façade. Sur le fronton est une inscription : celle-là même qui se trouve en tête de cet article : A gauche : ÉTUDE ; à droite, TRAVAIL. Devant est une grande grille de fer. Derrière le portail est un vaste *atrium* ou vestibule, où sont placés les bustes des bienfaiteurs de l'institution.

L'atrium est divisée en deux parties par une cloison vitrée qui sépare le vestibule proprement dit de l'intérieur de l'établissement

Là, sous une sorte de portique, on admire le monument de marbre noir et blanc consacré à la mémoire du principal fondateur de l'école, le comte Paul Taverna. Le visage est très ressemblant. Vient ensuite une grande cour carrée ou à peu près.

Au-dessus du vestibule, au premier étage, se trouve la chapelle à laquelle fait peut-être un peu tort la profusion des ornements. Aux côtés de la chapelle, toujours sur la façade, sont, d'une part, les appartements du directeur, d'autre part, les appartements du sous-directeur.

Sur les deux ailes latérales sont les dortoirs. Ces dortoirs sont petits, car ils ne contiennent que deux classes chacun; on les trouve spacieux et bien aérés, si on songe au petit nombre d'élèves qu'ils reçoivent. Longs et joyeux, les corridors servent de passage d'une aile à l'autre. Chaque dortoir a son lavabo, muni de réservoirs, de robinets et d'eau à discrétion, etc. Il y a aussi une salle pour les bains, soit généraux, soit partiels. Les privés, arrosés par des robinets, se font remarquer par leur élégance et leur propreté.

Des escaliers commodes unissent le rez-de-chaussée au premier étage. Au rez-de-chaussée, s'étendent la cuisine et le réfectoire (qui peut, au besoin, être transformé en salle de recréation les jours de pluie), les classes et les ateliers.

Les classes sont peut-être un peu étroites. Certes, elles suffiraient largement pour huit ou neuf élèves entendants ; mais les sourds-muets

ont besoin de beaucoup plus d'espace que les autres enfants. Des tableaux de *lanagve* (ardoises) sont fixés aux murs. Les sièges sont à une seule place. Quant au matériel scolaire (tables, etc.), j'en ai vu peu; il était sans doute encore au Musée scolaire. Beaux sont les ateliers; très beau celui des menuisiers. Il y a en outre, des tisserands, des tailleurs et des cordonniers. C'est un plaisir de voir ces jeunes gens vifs, allègres, actifs, attentifs au travail de leur métier. Combien les sourds-muets d'aujourd'hui sont plus beaux à voir que ceux d'il y a seulement dix ans. Ils parlent volontiers, ils comprennent la plaisanterie, ils rient, ils sont aimables avec respect.

Ce n'est point exagérer que d'attribuer en grande partie cette transformation à la parole, — à la parole qui vivifie, qui illumine, qui réjouit l'âme de ces déshérités.

Le long de l'aile septentrionale du grand bâtiment, apparaît un jardin suffisamment étendu. Ce sera un lieu de récréation, et un sujet de conversation utile pour les sourds-muets qui cultiveront eux-mêmes la terre.

On me dira, peut-être, que pour de pauvres petits paysans c'est là du luxe. Mais, à bien réfléchir, je ne vois rien de superflu, partant il n'y a point de luxe. Recevoir l'eau de robinets en cuivre brillant, n'est certes pas un luxe : car l'abondance de l'eau et la propreté donneront aux enfants l'habitude de se tenir propres. Le sourd-muet pauvre, il est vrai, ne trouvera chez lui ni robinets de cuivre, ni cuvettes de marbre, mais il se fera un devoir de chercher de l'eau pour avoir ce luxe du pauvre qui consiste dans la propreté de sa personne, de sa maison, de tout ce qui l'entoure. Les pédagogues n'ignorent point que *propreté oblige.*

En somme, c'est une institution qui fait honneur à la bienfaisance milanaise. Un instituteur allemand, sortant de cette école, s'écriait :

— *Sehade dass es ist mir für* 60 *Zöglingen* ! (Quel dommage que ce soit pour 60 élèves seulement !)

Vraiment, on laisse encore un si grand nombre d'infortunés sourds-muets privés d'instruction, faute de moyens ; que nous voudrions voir en Italie, comme on les voit en d'autres pays, ces grandes écoles où ces élèves se comptent par centaines (100-150-200-250 !) Mais la bienfaisance n'a pas de limites, et *crescit eundo.*

Nos compliments aux promoteurs de cette institution bienfaisante et à son éminent directeur, l'abbé *Tarra.*

F.

UN DISCOURS DE M. L'ABBÉ TARRA

Le 17 juin 1886, l'éminent directeur de l'école des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan a prononcé, à l'inauguration de sa nouvelle école, un éloquent discours que nous regrettons de ne pouvoir reproduire en entier.

« Ce que nous inaugurons aujourd'hui, a dit le grand maître italien, c'est un nouveau triomphe de la charité chrétienne, une nouvelle gloire pour notre Foi !...

Nous inaugurons un nouveau monument de la sage bienfaisance de notre Milan...

Nous inaugurons une ère nouvelle, pleine de promesses et d'espérances pour cette Institution, pour les sourds-muets de notre province et de notre diocèse et aussi pour tous les sourds-muets de l'Italie.

Mais notre tâche n'est pas finie ; vers cette maison de régénération et de vie, capable de recueillir plus de cent élèves, et qui n'en contient aujourd'hui que soixante-six ; d'autres jeunes infortunés de notre province et de notre diocèse tournent leurs regards suppliants... »

Le Directeur de l'école des pauvres regrette de ne pouvoir accueillir tous les infortunés qui demandent à être admis dans son école. Il compte sur la bienveillance de ses concitoyens pour l'aider à mener à bien ce devoir d'humanité. Il espère que les autres provinces de l'Italie suivront l'exemple de celle de Milan. Il espère que le Parlement votera enfin la loi de l'enseignement obligatoire pour les sourds-muets, et que l'héritier du roi « *galantuomo* » tiendra la parole donnée par ce dernier, parole d'où dépend l'existence morale et civile de plusieurs milliers de citoyens....

M. D.

INFORMATIONS

Nous lisons dans le *Temps*, du 17 juillet :

Par testament mystique, déposé aux minutes de Mᵉ Hébrard, notaire à Lodève, un rentier de cette ville, M. Vinas, décédé le 9 juin, a légué à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris 40,000 francs, pour la dite libéralité être affectée, en capitaux ou intérêts, au développement ou au soutien de l'œuvre.

*
* *

Le *XIXᵉ SIÈCLE*, du 26 juin dernier, a publié un long et intéressant article, très remarquablement écrit, sur l'enseignement de la parole aux sourds-muets.

Nous devons nous féliciter, dans l'intérêt de notre cause, de voir un grand journal quotidien, aussi estimé que le *XIXe SIÈCLE*, s'employer à vulgariser un sujet si peu connu encore, quoi qu'on ait fait, du grand public.

Chaque fois qu'un journal suffisamment répandu attire l'attention de ses lecteurs sur l'œuvre de l'émancipation intellectuelle des sourds-muets, il a droit à nos remercîments.

Il serait curieux de rechercher si la libéralité dont il est fait mention ci-dessus n'a pas été inspirée à M. Vinas par quelque publication de ce genre.

*
* *

Dans le *Réveil typographique* des mardi 25 mai, jeudi 10 juin et vendredi 25 juin, M. J. Allemane, le candidat ouvrier bien connu, rend compte d'une visite qu'il a faite à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Traitant la question de l'enseignement professionnel, qui lui tient plus particulièrement à cœur, M. J. Allemane fait une vive critique de l'organisation actuelle de cet enseignement à l'Institution de Paris, et il conclut en proposant des réformes qui, suivant lui, « feraient de cet établissement l'école professionnelle modèle. »

Mais laissons-le parler :

« Il suffit, pour obtenir ce résultat heureux, que la direction technique, au lieu d'être confiée à des hommes n'ayant d'autre but que leur intérêt propre, soit remise entre les mains des syndicats ouvriers.

L'État fournirait — ainsi qu'il le fait présentement à l'atelier de sculpture — l'outillage, et les chambres syndicales les professeurs ; lesquels devraient remplir les conditions voulues de savoir professionnel, de tenacité patiente et de moralité. Et, nous le demandons à tout esprit vraiment impartial, quelle meilleure et plus haute garantie peut-on avoir que le suffrage des compagnons de travail, de ceux-là mêmes qui seront

appelés à diriger l'apprentissage de nos jeunes sourds-et-muets ?

On nous objectera, peut-être, que ce sont là de grosses dépenses et que le budget de l'établissement ne peut y suffire ?... Qu'il nous soit permis de répondre que jamais deniers nationaux ne pourraient être mieux placés, et, sans parler des résultats considérables qui naîtront de semblable institution, nous disons que, défalcation faite du traitement des professeurs-ouvriers, le coût du matériel sera fort modeste si, ainsi que nous en voyons la possibilité, il plaisait à l'Imprimerie nationale de fournir — à titre de prêt ou autrement — le matériel d'imprimerie. Le reste sera de peu d'importance, d'autant que la maison possède déjà un nombre assez considérable d'outils en tous genres. Il demeure donc à s'occuper du traitement des ouvriers appelés à former techniquement les apprentis.

Eh bien, si nous nous basons, pour ce faire, sur la réforme opérée à l'atelier de sculpture, nous trouvons, en y comprenant ce dernier et les deux autres ateliers en formation, que l'établissement des Sourds-et-Muets comptera huit professeurs-ouvriers. Cela ne saurait donc entraîner une dépense excessive.

Connaissant la rectitude de jugement de M. Javal et son désir grand « d'armer convenablement », dans la lutte pour la vie, les jeunes gens dont il dirige l'enseignement scolaire et professionnel, nous croyons pouvoir affirmer qu'il ne dépendra pas de lui que les réformes que nous préconisons ne passent dans la pratique ; puisse aussi l'État prêter son puissant concours à l'utile organisation de l'enseignement professionnel aux Sourds-et-Muets par les syndicats ouvriers, et il en sera fait des abus annihilant, en tout ou partie, les efforts des hommes de cœur qui se consacrent à l'éducation de ces pauvres déshérités, et des « profits » que s'adjugent, au détriment de la collectivité, les trois ou quatre privilégiés qui prennent notre établissement national des Sourds-et-Muets pour une usine vulgaire.

C'est donc au nom des engagements contractés, et non

observés, comme dans l'intérêt de l'État et des apprentis, que nous réclamons la dénonciation des conventions — s'il en existe — et la remise de l'enseignement professionnel aux seuls délégués des syndicats ouvriers, à charge par l'État de pourvoir aux besoins des ateliers. »

*
* *

Engagements décennaux. — Ayant été consulté sur la question de savoir si les engagements décennaux devaient continuer à être reçus dès l'âge de 18 ans, M. le Ministre vient d'adresser aux recteurs une circulaire où il se prononce résolument pour la négative. C'est, dit-il, par une interprétation de pure bienveillance, que les jeunes gens ont été autorisés à contracter le dit engagement à partir du jour où ils peuvent remplir un emploi dans l'enseignement public.

Le projet de loi sur le recrutement militaire qui vient d'être présenté au Parlement supprime toute cause de dispense. Ce serait permettre de se soustraire aux dispositions nouvelles que d'accepter, par anticipation, des engagements qu'il sera toujours temps de recevoir dans le mois qui précèdera le tirage au sort, si la législation n'était pas, d'ici là, modifiée sur ce point.

Tribune des instituteurs et des institutrices)

*
* *

Annulation d'un vœu contre l'enseignement laïque. — Le Conseil d'État a, dans son assemblée générale du 25 juin, prononcé l'annulation de deux délibérations du conseil général de la Vendée, en date du 6 mai dernier, protestant contre la laïcisation des écoles de filles et de garçons, opérée dans ce département, et émettant le vœu que le projet de loi sur la laïcité de l'enseignement primaire fût rejeté par les Chambres.

*
* *

Application de la loi du 13 décembre an VIII. — Aux termes de la loi du 13 brumaire an VII, toutes les demandes, pétitions et réclamations adressées aux Ministres et aux Administrations publiques doivent être formulés sur papier timbré.

Les *demandes de secours* font seules exception à cette règle générale.

Toutes les autres pétitions adressées au Ministre sur papier libre seront classées à titre de simple renseignement, et il ne leur sera donné suite que lorsqu'elles auront été renouvelées sur papier timbré.

C'est là l'objet d'une récente circulaire que M. Goblet vient d'adresser dans toutes les préfectures.

*
* *

Laïcisation de l'Institution nationale de Chambéry. — Le remplacement du personnel congréganiste de l'Institution de Chambéry par un personnel laïque est sur le point de se faire. Le Ministère de l'Intérieur étudie les moyens pratiques de procéder à ce remplacement.

*
* *

Médaille d'honneur. — M[lle] Berthe Dabc, sous-directrice à l'école de Rueil (Seine-et-Oise), a reçu, le 11 juillet dernier, une médaille d'honneur de la Société d'instruction et d'éducation populaires. Cette médaille lui a été décernée pour deux brochures qu'elle a écrites : 1° *Le rôle de l'instituteur de sourds-muets ;* 2° *De l'utilité que pourrait avoir pour des élèves un peu plus avancés, la mise en communication avec des entendants-parlants.*

Nos plus cordiales félicitations à l'heureuse lauréate.

BIBLIOGRAPHIE

Discurso leido par D. Gaspar Lopez Navalon maestro superior y profesor de la ensenanza especial de sordo-mudos del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, en la solemne distribucion de premios celebrada el dia 24 de junio de 1886. (Discours lu par D. Gaspar Lopez Navalon, professeur en chef de l'enseignement spécial des sourds-muets au collège national des sourds-muets et des aveugles, en la distribution solennelle des prix, célébrée le 21 juin 1886) — Madrid.

Après quelques considérations sur les avantages de l'instruction en général et sur les bienfaits qu'en retirent plus particulièrement les sourds-muets et les aveugles, l'orateur fait un saisissant parallèle entre le sort du sourd-muet dans les sociétés anciennes et dans notre société moderne, depuis que des maîtres de génie, comme Ponce de Léon « qui est l'orgueil de la patrie espagnole » ont inventé l'art d'instruire et d'éduquer cet être disgracié.

L'orateur constate ensuite l'insuffisance — comme nombre et comme organisation — des écoles spéciales existant actuellement en Espagne. Et, cependant, la loi espagnole de l'instruction publique, promulguée en 1857, prescrit la création d'écoles régionales (une pour chaque district universitaire) qui devront être à la charge des députations provinciales. Cette loi est encore loin d'être appliquée intégralement. En attendant que l'état du trésor public permette cette application, l'auteur fait appel à l'initiative des particuliers, stimulée par la charité, et aux sentiments de solidarité des « corporations populaires ».

« Quant au collège national, qui célèbre en ce jour, avec la distribution des prix, le terme des travaux de la présente année scolaire, il a réussi à atteindre une telle hauteur, par la protection constante du gouvernement et le zèle de son corps enseignant, qu'il n'a rien à envier aux écoles les plus renommées de l'étranger. »

L. G.

Conseils aux parents des jeunes Sourds-muets

Par Miss Mary S. Garrett

En 1882, au Congrès des instituteurs français, tenu à Bordeaux, s'engagea une longue et intéressante discussion sur la question suivante : Quel est le moyen de rendre aussi profitables que possible, dans l'intérêt de l'instruction du sourd-muet, les années qui précèdent celle de son admission dans une école spéciale.

Le Congrès, considérant que l'éducation dans la famille doit être une préparation à l'admission des sourds-muets dans les écoles spéciales ;

Que cependant il y aurait quelque inconvénient à leur donner trop tôt et sans méthode la parole articulée ;

Émit le vœu :

Que les parents des jeunes sourds-muets soient encouragés de la manière la plus pressante à parler autant que possible à ces enfants, de manière à les familiariser, dans une certaine mesure, avec la lecture sur les lèvres, avec le sens des mots et même avec la parole articulée, tout en faisant remarquer que les directions méthodiques, telles qu'elles veulent être données par des professeurs spéciaux, sont particulièrement nécessaires pour l'enseignement de l'articulation.

Ce vœu fut adopté à l'unanimité.

Le mémoire que *Miss Mary S, Garrett* vient de lire à la Société médicale de l'état de Pensylvanie est absolument conforme au vœu émis par le Congrès de Bordeaux en 1882. Miss Mary S. Garrett, directrice d'une institution de sourds-muets, adresse des *conseils aux parents des jeunes sourds-muets sur la manière de les traiter pendant leur enfance, pour les amener à parler et à lire sur les lèvres.*

Tous les enfants sourds, dit-elle, ceux du moins qui ont la vue bonne et ne sont pas idiots, peuvent, à de très rares exceptions près, apprendre à parler et à lire sur les lèvres pourvu que leurs parents, leur entourage et leurs maîtres sachent les guider et les instruire. Lorsque les parents s'aperçoivent que leur enfant est sourd-muet, ils doivent continuer à lui parler comme la mère le fait avec son fils qui entend pour lui apprendre à parler. Elle lui répète mille et mille fois : « dis papa, dis maman » jusqu'à ce qu'il ait compris et répété. Elle l'encourage, corrige ses premiers bégaiements.

L'attention du jeune sourd sera dirigée vers la bouche de qui lui parle, et on lui parlera sans cesse. Peu à peu il arrivera à comprendre quelques mots, quelques expressions devenues familières à son œil, comme l'entendant arrive à suivre ces mots, ces expressions à force de les entendre.

Dites-lui peu de mots, comme vous le faites pour l'entendant ; si vous lui dites « viens » tendez-lui les bras et répétez, répétez. C'est par la répétition que l'enfant ordinaire arrive à nommer quelques objets. Quiconque approche le jeune sourd doit l'aider et l'encourager à parler. Il commence à dire ma-ma-ma tout comme l'enfant qui entend ; malheureusement on ne l'encourage pas : guidez-le, aidez-le et il parlera.

Miss Fuller, directrice d'une école de Boston, cite dans son *report* de 1885 une lettre qu'elle a reçue « de la mère d'une sourde-muette de naissance, aujourd'hui âgée de sept ans, capable de parler et de lire sur les lèvres d'autrui avec une remarquable facilité. Cette lettre, dit miss Fuller, montre ce qu'une mère a pu faire avant que sa fille soit entrée à l'école à l'âge de quatre ans. »

La mère dit dans sa lettre que, pendant les trois premières années de la vie de sa fille, elle ignorait sa surdité complète, et la croyait simplement en retard pour parler. Si elle avait su que l'enfant n'entendait rien de ce qu'elle lui disait, elle se serait laissée effrayer par la difficulté de sa tâche, et eût manqué de courage pour continuer. *Papa* et *maman* furent les premiers mots prononcés par la petite Bertha. « Nous lui disions « viens, regarde papa » « tiens, vois maman » én lui tendant les bras. Elle finit par nous reconnaître.... Ses oncles, ses tantes, s'efforçaient de lui enseigner à parler, personne ne lui faisait de signes. Si elle voulait aller avec l'un d'eux, on lui faisait dire « tante Jennie, « oncle Georges ». Elle apprit de même le nom des objets qui l'intéressaient..... A la même époque vivait dans notre maison une famille à laquelle Bertha ne tarda pas à s'attacher. Elle eut bientôt appris le nom de tous ses membres. Quand elle désirait aller chez nos voisins elle disait « up-stairs » (escalier). — Ainsi se poursuivit son instruction jusqu'au moment où elle alla à l'école. Aucune de ses questions (et elles étaient nombreuses) ne restait sans réponse.

Nous ne cessions de l'encourager à nous parler de ce qui l'intéressait, éloignant avec soin ce qu'elle ne pouvait comprendre.....

Toutefois mes faibles efforts ne sont rien auprès de ce que ses maîtres ont fait et feront encore.

On évitera donc les longues phrases, les signes, l'alphabet manuel, pour ne recourir qu'à la seule lecture sur les lèvres ; et quand l'enfant sera assez âgé on lui fera écrire ce qu'il peut prononcer et lire sur les lèvres.. Tous les sourds-muets peuvent être instruits par la *méthode orale pure* et cette méthode produit d'heureux effets quand les parents, l'entourage, les instituteurs des sourds-muets savent l'appliquer. Mais les résulats sont bien meilleurs encore lorsque l'*éducation de la famille a préparé les enfants à l'enseignement spécial qu'ils doivent recevoir dans les écoles*. Les résultats de la méthode orale seront meilleurs, à mesure que cette méthode sera plus répandue, plus strictement et plus intelligemment appliquée.

Plus la parole du sourd sera parfaite, plus la lecture sur les lèvres sera sûre, plus il lui sera facile d'apprendre la langue nationale, et plus il vivra heureux et indépendant.

M. D.

Association for the oral instruction. — REPORT 1885. L'association « *for the oral instruction of the deaf and dumb* » nous adresse son « *report* » pour l'année 1885. Cette association, qui a déjà rendu les plus grands services, est placée sous le haut patronage du prince et de la princesse de GALLES ; le comte GRANVILLE en est le président depuis 1871, époque de sa fondation. Les vice-présidents ont nom : duc de WESMINSTER, comte de ROSEBERY, Léopold de ROHTSCHILD. Le report, que nous avons sous les yeux, contient la longue énumération des divers membres de la Société, des comités, des patrons, des donateurs et souscripteurs depuis 1877. Le comité se félicite du travail accompli par l'Association au courant de l'année 1885. L'école de Fitzroy Square, où tout en instruisant les élèves on forme des maîtres, compte soixante-deux sourds-muets et douze aspirants-professeurs dont deux ont reçu le diplôme de l'Association et trouvé un emploi dans des écoles privées.

Les efforts faits pour obtenir un secours de l'état ont provoqué la nomination d'une commission royale chargée de faire une enquête sur l'enseignement des sourds-muets et des aveugles (1).

Le comité de l'Association espère que l'État ne refusera pas son concours, et que la méthode orale sera préférée dans les écoles subventionnées par le gouvernement. L'Association rayonne non seulement en Angleterre, mais dans les colonies.

Mais si la situation morale de la Société est excellente, on n'en peut dire autant de sa situation financière. Aussi le comité fait-il un appel pressant aux souscripteurs.

Une lettre adressée par M. Granville au *Times* (février 1886) termine cette première partie du *report*. Dans cette lettre, le président de l'*Association*, rappelle la fondation de cette Société, son but, l'œuvre qu'elle a accomplie et le bien qui lui reste à faire. A cet effet, il fait appel à la générosité du public.

Sous forme d'appendice, nous trouvons un historique de l'association qui n'apprendrait rien à nos lecteurs, après l'intéressante notice que M. VAN PRAAGH nous a adressée au mois de mai dernier sur l'*introduction de la méthode allemande ou méthode orale pure en Angleteterre*, (page 8) *Revue internationale*.

La dernière page du report est consacrée à l'énumération des *publications* de la société. Les travaux de M. VAN PRAAGH et ceux de M. W. B. DALBY, travaux qui pour la plupart ont été analysés dans *la Revue*, y tiennent une large place.

Puissent les citoyens et l'état répondre généreusement à l'appel de l'Association, et lui permettre de continuer son œuvre bienfaisante !

(1) La Commission royale, présidée par lord EGERTON, compte parmi ses membres MM. John ACKERS, JOHNSON, les docteurs ARMITAGE et Tyndall ROBERTSON Le secrétaire est M. Charles Black. La Commission a commencé son enquête. Au mois de mai dernier, elle a fait à Paris un court voyage dont elle a profité pour visiter l'Institution nationale des sourds-muets, l'école nationale des jeunes aveugles, l'école enfantine d'aveugles (école Braille) etc. Ces messieurs se disposaient à visiter les principales institutions de l'Europe. Le rapport qui marquera le terme de ce voyage ne manquera ni d'autorité ni d'intérêt.

School for the deaf and dumb established at Llandaff, (1862) *Report* 1884. Outre les nomenclatures d'usage (comités, donateurs, règlements, etc.) cette brochure reproduit l'article nécrologique consacré par les *Annales américaines* à Mme Hannah Louisa Melville, épouse de M. Alexandre Melville « superintendant » de l'institution de Llandaff. Mme Melville était elle-même sourde-muette. M. Alexandre Melville consacre quelques mots au regretté Léon Vaïsse, « un des instituteurs de sourds-muets les plus éminents de l'Europe. » « Je lui dois, dit-il, d'avoir pu visiter les classes de l'Institution de Paris, fameuse dans le monde entier, et dans laquelle je vis maintes choses intéressantes au sujet de l'enseignement des sourds-muets. C'est lui qui m'engagea à me rendre au Congrès international de Bruxelles (1883) où j'eus le plaisir de le rencontrer, et de goûter le charme de sa société et de sa conversation. Je cherchai à connaître sa pensée sur la *méthode orale* qui est revenue sur l'eau dans ces derniers temps, sachant bien que nul ne pouvait, sur ce sujet, formuler une opinion plus autorisée que lui qui avait vécu si longtemps au milieu des sourds-muets, en France, aussi bien qu'en Amérique. Il se prononça clairement et énergiquement contre l'adoption du système oral *seul*, sans l'usage des signes, disant que l'exclusion des signes serait préjudiciable aux sourds-muets. Telle était son opinion. Elle coïncide avec celle de professeurs éminents... » parmi lesquels, naturellement, M. Alexandre Melville et les maîtres qu'il dirige.

Suit un compte-rendu très détaillé, signé John Clyne, sur les examens qu'il a fait passer aux élèves des diverses classes de l'Institution.

Inutile d'ajouter que M. John Clyne nous présente un tableau très séduisant de l'enseignement donné dans l'école de Llandaff mettant à côté des noms des élèves, les questions posées, les excellentes réponses qu'ils y firent, etc.

Margate. — Pamphlet. — Le « *pamphlet* » que nous adresse l'institution de Margate est un recueil de morceaux choisis, dus à la plume des instituteurs de Margate et de leurs amis qui espèrent intéresser tout le monde « jeunes et vieux » avec leurs trente-deux articles instructifs, sept informations amusantes, dix-neuf poésies, etc. » en tout 22 pages de texte, d'ailleurs fort bien imprimé. Le recueil est périodique. Avis aux amateurs.

M. D.

L'Éditeur-Gérant,

Georges CARRÉ.

3066. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 6. Septembre 1886.

DU ROLE QUE PEUT JOUER UN RESTE D'AUDITION
Pour acquérir la parole

Dircours prononcé à la distribution des Prix de l'Institution nationale de Paris

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs,

Appelé à l'honneur de prendre la parole dans cette réunion, je voudrais consacrer quelques instants à vous parler de travaux accomplis en vue d'améliorer le sort de nos élèves, et à vous faire part des espérances que font naître les succès déjà obtenus.

La pratique de la méthode orale dans nos écoles vient de ramener l'attention sur le rôle que peut jouer un reste d'audition pour acquérir la parole. L'expérience prouve, en effet, qu'une légère sensibilité auditive est toujours un puissant auxiliaire pour donner aux sourds parlants une voix naturelle et une articulation nette. Aussi, le désir d'utiliser et d'améliorer le peu d'ouïe que quelques-uns ont conservé a-t-il provoqué autrefois, et tout récemment encore, des études et des tentatives qui offrent un grand intérêt, non seulement aux instituteurs, mais encore à vous, parents et amis des sourds-muets, venus aujourd'hui pour doubler par vos applaudissements le prix de récompenses bien méritées et si impatiemment attendues.

Vous n'ignorez pas, Messieurs, que les malheureux enfants confiés à nos soins ne présentent pas tous le même degré de surdité; tous n'ont pas été également atteints par cette cruelle infirmité, qui semble condamner pour toujours au silence ceux qu'elle a frappés. Depuis la simple dureté d'oreille jusqu'à l'abolition complète du sens auditif, nous trouvons chez eux, toutes les nuances de la surdité.

Les uns sont doués de la faculté d'entendre la parole pourvu qu'elle soit plus lente, plus élevée et plus directe que dans la conversation ordinaire; leur oreille distingue les voyelles, la plupart des consonnes et même certaines inflexions de la voix, lorsqu'elle veut exprimer la joie, la colère, la douleur. Ces demi-sourds prononcent quelques mots, mais leur vocabulaire est très restreint et leur langage rappelle celui d'un tout jeune enfant. D'autres, moins favorisés, n'entendent que la voix et les voyelles les plus sonores; pendant leur première enfance, ils ont bégayé quelques mots, mais, depuis, ils sont devenus à peu près muets. D'autres enfin ne perçoivent que les bruits violents.

Quand nous voyons, Messieurs, ces élèves doués d'une audition suffisante pour percevoir non seulement la voix, mais quelquefois même la plupart des éléments de la parole, nous sommes surpris de la pauvreté de leur langage ou, ce qui est plus étrange encore, de leur mutisme, et nous nous demandons pourquoi ces enfants ont recours de préférence aux signes pour exprimer leurs idées.

Examinons, si vous le voulez bien, quelles peuvent être les causes de leur aversion pour la parole ; nous étudierons ensuite les procédés employés autrefois dans notre école pour réveiller la sensibilité de l'ouïe chez les demi-sourds.

Pendant les premières années de sa vie, le demi-sourd, toujours dans les bras ou sur les genoux de sa mère, se trouve dans une dépendance qui favorise chez lui l'audition des sons ; les sensations auditives qu'il éprouve alors sont assez puissantes pour exciter sa curiosité et solliciter son attention. D'autre part, pour lui parler, on n'emploie que des mots isolés ou de courtes phrases, faciles à percevoir et à retenir ; il apprend ainsi quelques mots, qu'il prononce assez nettement pour être compris, et son vocabulaire s'enrichit chaque jour d'expressions nouvelles. Mais, avide de mouvement et de liberté, ce jeune enfant échappe trop tôt à l'heureuse dépendance où l'avait placé sa faiblesse ; dès ce jour, il est voué au mutisme et à l'isolement ; distrait par le jeu, trop éloigné de ses camarades et des personnes qui lui parlent, il ne perçoit plus distinctement la parole ; son oreille n'étant plus directement frappée par les sons de la voix, il saisit encore quelques mots criés, mais ne distingue rien de la conversation ; écouter devient pour lui un travail pénible qui exige un effort d'attention au-dessus de ses forces : se désintéressant alors de ce qui se dit autour de lui, il cesse peu à peu de parler et oublie bien vite les quelques mots qu'il avait appris. Si parfois il essaye de parler, de nombreux défauts de prononciation rendent sa parole inintelligible ; n'étant pas compris, il se décourage, et trouvant dans l'emploi des signes un moyen facile de communication, il néglige de plus en plus d'exercer l'oreille et le larynx, et se complaît dans une solitude qui lui sera funeste. Considéré alors comme sourd-muet, le malheureux est trop souvent délaissé, abandonné à lui-même, jusqu'au jour où il est placé dans une école spéciale. Tandis que, si l'on avait eu soin de lui parler toujours près de l'oreille en élevant la voix et en articulant distinctement chaque syllabe, cet enfant ne serait pas devenu muet ; son oreille, tenue en éveil, n'aurait pas oublié d'écouter et ne serait pas tombée dans une sorte de léthargie qui rend la surdité plus apparente que réelle.

Cependant pensez-vous, Messieurs, que nous devions renoncer à tout espoir de guérison ? Faut-il considérer comme à jamais perdu un sens dont l'imperfection est surtout due à une longue inaction ? Non certes !

Si faibles et si défectueuses que soient les impressions transmises par une oreille malade, nous croyons possible en forçant l'attention d'amener cette oreille, d'abord à distinguer des sons d'intensités différentes, à les comparer et enfin à leur attacher la valeur qu'ils ont dans la langue parlée. De nombreuses expériences prouvent que si l'on ne guérit pas l'infirmité on peut du moins, par une éducation spéciale, réveiller l'attention et l'exercer ; l'on voit alors des sensations méconnues et confuses acquérir progressivement un caractère inattendu ; l'enfant ne devient pas plus capable d'entendre, il apprend à mieux écouter.

Mais quelle sera cette éducation ? Nous trouvons à ce sujet de précieuses indications dans les ouvrages d'un ancien médecin de l'institution, le docteur Itard, à qui revient l'honneur d'avoir eu, le premier, l'idée de cultiver le sens de l'ouïe chez les demi-sourds.

Assistant un jour à des expériences d'acoustique faites sur des élèves

de l'école par l'abbé Sicard, il s'aperçut que certains d'entre eux, d'abord insensibles aux sons d'un instrument bruyant, donnaient au bout de quelques instants des signes manifestes d'audition. Frappé de ce résultat, l'éminent médecin pensa que, par des exercices savamment gradués, il pourrait faire renaître un sens né paralytique. Il se mit aussitôt à l'œuvre avec cette constance qu'inspire l'accomplissement d'un devoir joint à un ardent amour de la science et de l'humanité. Malgré des difficultés de toutes sortes, malgré la fatigue que devait lui imposer un surcroît de travail, il n'hésita pas à entreprendre l'éducation auriculaire de trois élèves de l'institution. Devenu l'instituteur de ses malades, il eut recours d'abord, pour stimuler l'ouïe, aux sons les plus pénétrants, tels que celu d'une grosse cloche dont il augmentait ou diminuait l'intensité. Ensuite, comme il le raconte lui-même, dans un corridor étroit, « très favorable à « la propagation du son, il faisait vibrer un timbre tout près des élèves « et s'éloignait lentement sans donner plus d'intensité au son qu'il tirait « de l'instrument : il augmentait et soutenait par ce moyen la susceptibilité « de perception au point qu'il faisait entendre à la distance de vingt-cinq « pas des sons que le même enfant ne pouvait saisir à plus de dix lors- « qu'il se contentait de le placer de prime abord à cette distance. »

A ces expériences en succédèrent d'autres qui eurent pour objet de rendre l'oreille sensible à une sorte de rythme musical ; un tambour servit à ces exercices.

La flûte, dont les sons ont une certaine analogie avec ceux de la voix fut aussi employée.

Grâce à sa persévérance et à une patience infatigable, le docteur Itard réveilla ainsi chez ses élèves la sensibilité auditive et leur enseigna à comparer et à raisonner les sensations de l'ouïe.

Encouragé par ce succès, il poursuivit son œuvre lente et laborieuse en apprenant à l'oreille à distinguer et à apprécier les divers éléments de la parole, ensuite il exerça les organes de la voix à les reproduire.

Mais, dès le début, il fut arrêté par une difficulté imprévue : il remarqua que les enfants émettaient des sons très différents de ceux qu'ils entendaient: par d'ingénieuses expériences, il acquit la certitude qu'ils ne distinguaient par leur propre voix et que, n'ayant jamais observé les mouvements des organes vocaux pendant l'émission de la parole, il leur était impossible de les imiter exactement.

Afin de remédier à ces deux causes d'insuccès, il eut recours à la vue et au toucher qui permettent de percevoir tous les mouvements de la langue et des lèvres. Ensuite il fit construire un cornet acoustique recourbé dont le pavillon était placé devant la bouche de l'élève tandis que l'autre extrémité aboutissait à son oreille ; celui-ci se parlant ainsi à lui-même, aucune de ses paroles ne lui échappait et il pouvait corriger sa prononciation.

Après de nombreux tâtonnements, le docteur Itard vit ses efforts couronnés de succès. Parmi les trois sourds-muets à qui il avait donné des soins, deux étaient arrivés à entendre presque tous lés mots prononcés à côté d'eux, même sur un ton peu élevé. L'un cependant, de l'aveu de son père, n'avait jamais entendu d'autres sons que celui du tonnerre ou des cloches de son village. Il est regrettable, Messieurs, qu'Itard n'ait pas renouvelé ces expériences ; des succès répétés auraient peut-être triomphé de certains préjugés et convaincu les esprits les plus obstinés. Mais,

fatigué de la lutte qu'il dût soutenir, il se retira laissant à d'autres le soin de reprendre plus tard la tâche qu'il avait si bien commencé.

Méconnus pendant longtemps, les remarquables travaux d'Itard sur l'éducation de l'oreille ont tout récemment attiré l'attention des instituteurs. Depuis que la parole règne en maîtresse absolue dans nos écoles, nous avons remarqué chez quelques élèves une certaine amélioration de l'ouïe, qui leur permet d'entendre aujourd'hui des mots et des phrases qu'ils n'auraient pu saisir à leur arrivée à l'école.

Ces résultats, rapprochés de ceux obtenus autrefois par Itard, ont provoqué parmi nous le désir de voir la culture et le développement de l'ouïe prendre, dans nos classes, la place qui leur est due. Ce désir s'est fait jour au sein de nos conférences que préside notre dévoué Directeur; une commission a été chargée d'étudier les expériences d'Itard et celles que quelques professeurs américains viennent de tenter avec succès dans leur pays.

Puisque le nom d'Itard revient encore une fois sur mes lèvres, permettez-moi, Messieurs, en terminant, de rendre hommage à la mémoire de cet homme éminent dont les travaux ont ouvert un nouvel horizon à la pédagogie des sourds-muets.

Profond philosophe, Itard joignait à un remarquable esprit d'observation, un jugement sûr, dégagé des entraves de la routine, qui lui fit prévoir en quelque sorte la révolution provoquée dans les procédés d'enseignement par le congrès de Milan. Chirurgien habile, médecin renommé, il sut s'élever encore au rôle d'instituteur ; il ne resta pas étranger aux diverses méthodes destinées à instruire les sourds-muets, s'ingénia à les perfectionner, tout en cherchant les moyens de guérir ou d'atténuer la surdité. Jamais lassé, toujours prêt à se dévouer, nous le voyons tantôt doter quelques élèves de la parole, tantôt lutter contre une nature sauvage, essayant de provoquer une lueur d'intelligence chez un malheureux enfant que l'isolement avait rendu idiot.

Non content d'avoir consacré sa vie entière à l'amélioration du sort des sourds-muets, Itard a voulu les servir encore au delà du tombeau en donnant à l'institution la plus grande partie de sa fortune.

Ses bienfaits, ses travaux, placent Itard parmi nos maîtres les plus illustres. Rendons hommage à cet homme de bien, à ce travailleur infatigable qui a contribué pour une si large part à la gloire de notre institution ; honorons-le en ne laissant pas ensevelis dans un profond oubli les ouvrages qu'il nous a légués. Inspirons-nous, au contraire, de ses pensées et suivons résolument la route qu'il nous a tracée ; nous nous rapprocherons ainsi de plus en plus de l'idéal entrevu par l'abbé de l'Épée, idéal que nous poursuivons sans cesse : la régénération complète du sourd-muet.

Pour nous aider dans l'accomplissement de cette tâche, nous sommes certains d'être toujours soutenus par les encouragements d'une administration soucieuse de voir l'institution de Paris conserver parmi les écoles de France la place que lui impose son glorieux passé.

Aussi je crois être l'interprète de tous, parents, maîtres et élèves, en adressant nos remerciements à M. le Ministre et à l'Administration supérieure qui, aujourd'hui encore, nous donnent un témoignage de l'intérêt qu'ils nous portent, en déléguant pour présider cette solennité, M. le docteur Peyron notre ancien Directeur, dont l'énergie et l'activité ont assuré dans notre institution le triomphe de la méthode orale.. H. Raymond.

DISCOURS PRONONCÉ A LA DISTRIBUTION DES PRIX

De l'Institution nationale de Paris

Par M. E. PEYRON, Directeur de l'Assistance publique

MESDAMES, MESSIEURS, MES CHERS ENFANTS,

En me déléguant pour présider cette fête, M. le ministre de l'Intérieur m'a fait un honneur dont je sens tout le prix et causé une joie que je ne cherche pas à dissimuler.

A me retrouver dans cette maison, au milieu de mes anciens collaborateurs, à voir devant moi ces enfants, il me semble un voyageur qui, revenant à des lieux longtemps habités, toujours regrettés, s'informe tout d'abord des amis d'autrefois, s'inquiète des absents, leur donne un regret, se fait nommer les visages nouveaux et quand les enfants le saluent de son nom il sent que lui-même n'est pas oublié et qu'il n'a pas emporté tant de bons souvenirs sans en laisser quelques-uns derrière soi.

Et quand il a fait cette première enquête, cette enquête du cœur, il examine les lieux et si d'heureux changements, des terres hier incultes aujourd'hui fertiles, de nouvelles routes ouvertes, des moyens de communication plus rapides et plus sûrs frappent ses yeux, il se réjouit de tant de bonnes choses accomplies, il sent que ce pays vit sous d'heureuses lois et que des mains habiles et bienfaisantes le conduisent dans les voies du progrès.

C'est tout cela que je retrouve ici, ce sont tous ces sentiments qui m'animent, et quand mon nom sort de la bouche de l'un de ces enfants il en peut sortir dur à vos oreilles : son timbre pour moi résonne toujours doux et joyeux.

Mais si tant de progrès frappent ici les yeux, c'est qu'en vain les fluctuations de la politique emportent les ministres ; quand un ministre républicain succède à un ministre républicain, toujours il met son honneur à continuer la tradition d'une sollicitude constante, d'un dévouement affectueux vis-à-vis de ceux de ses enfants que la Républiqne aime le mieux parce qu'ils ont le plus besoin de son appui : les humbles, les faibles, les deshérités du sort et entre tous vous, mes enfants, à qui la nature a fermé cette voie qui met notre pensée en relations avec le monde de la pensée, vous et ces frères d'infortune à qui elle refuse les merveilleux spectacles qu'elle étale devant nos yeux.

Et pour soutenir, pour éclairer cette tradition de charité républicaine, je vous retrouve avec joie, cher M. Rousseau, qui m'avez rendu si facile et si douce cette collaboration à laquelle vous m'aviez fait appeler et qui peut-être durerait encore si vous vous étiez montré juge moins bienveillant de mes modestes services.

L'homme distingué à qui est revenu l'honneur de diriger cette maison trouve toujours, j'en suis sûr, les mêmes conseils autorisés, le même appui moral dans une commission consultative dont tous les membres se don-

nent pleinement à leur noble mission et dans un conseil de perfectionnement présidé par l'honorable sénateur M. Corbon que je suis si heureux de voir à mes côtés. La récente organisation de ce conseil témoigne une fois de plus de l'intérêt profond que le gouvernement de la République témoigne à cette maison de l'abbé de l'Epée d'où sont sortis aux premières heures de sa fondation tant de maîtres illustres, apôtres de l'enseignement des sourds-muets qui sont allés porter la bonne nouvelle aux quatre coins du monde. Ces beaux jours doivent revenir, ces beaux jours reviendront. Quand au nom d'institution nationale on ajoute le beau nom de Paris, on n'a pas fait assez quand on a formé des élèves, on se doit à soi-même et on doit aux autres de former aussi des maîtres. Cette ambition, anciens et chers collaborateurs, est sûrement la vôtre, et cette étude d'un travail si solide que M. Raymond vient de nous lire, prouve combien chez vous cette ambition est légitime.

Parmi tant de considérations judicieuses que M. Raymond a mises en lumière et en relief, il en est une qui m'a frappé et que je veux retenir.

Quand, tout à l'heure, il exprimait si heureusement cette ingénieuse idée qu'à mesure qu'il s'éloignait de la bouche, des bras, du visage de sa mère, l'enfant atteint d'un commencement de surdité voyait son infirmité s'accentuer davantage, M. Raymond révélait une fois de plus le secret de votre méthode et de vos succès.

« S'il vient pour l'enfant ce moment,

où la parole
Comme le jeune oiseau bat de l'aile et s'envole. »

c'est que penchée sur son berceau ou le tenant dans ses bras, sa mère a soutenu, dirigé, sans jamais les contraindre, ces premiers gazouillements dont l'enfant s'enivre lui-même, qu'entre elle et lui s'est établi le doux échange de ce premier langage où la parole essaie ses ailes, et que tous deux sans science apprise, lui obéissant à son instinct, elle guidée par son cœur, ils ont suivi cette route que la Nature en ses lentes évolutions a fait parcourir à notre espèce, mettant des siècles entre chaque pas, et que chacun de nous doit suivre à son tour, mais emporté d'un mouvement si rapide qu'il échappe à nos yeux.

Mais pour que ces doux rapports s'établissent, il faut un trait d'union entre l'enfant d'une part, et, d'autre part, les bruits du dehors et la voix de sa mère. Si ce trait d'union est brisé, si l'oreille de l'enfant est impuissante, si les bruits du dehors la frappent en vain, si la voix de sa mère est pour lui sans écho, la parole et la pensée avec elle sommeillent jusqu'au jour où vous venez les éveiller.

Si faible que soit encore ce lien entre l'oreille de l'enfant et le monde extérieur, on peut, comme on vous le montrait tout à l'heure, en tirer profit en certains points, en une certaine mesure, et il est d'une sage pratique d'essayer de rendre ce lien plus fort ou d'empêcher qu'il se rompe tout à fait sans jamais cependant oublier et même restreindre cet appel incessant qui doit être fait à l'œil du sourd-muet, sans s'obstiner à vouloir passer quand même par un chemin étroit, embarrassé, obscur, quand ces enfants, par l'éclat de leurs yeux, vous montrent grande ouverte la route que la parole partie de vos lèvres peut librement suivre pour arriver à eux.

Segnius irritant animos demuta per aurem
Quam quæ sunt oculis subjecta fidelibus

et si cela est déjà vrai pour ceux qni entendent, combien plus encore pour ceux qui n'ont plus qu'un reste d'ouïe!

Mais, je vous demande pardon, Mesdames, je vous demande pardon, Messieurs, je crois que me laissant aller à de trop chers souvenirs, oubliant le temps et le lieu, je crois que je discute, et il peut vous sembler qu'au lieu de la distribution des prix, c'est la conférence des professeurs que je préside encore.

Je veux pourtant, au risque de fatiguer votre bienveillante attention, vous ramener à cette fine observation de M. Raymond vous montrant l'action bienfaisante de la mère disputant son enfant à la surdité.

C'est elle, en effet, Messieurs, c'est la mère de famille que, dans l'éducation des sourds-muets, on retrouve toujours comme exemple et comme guide, et pour se reconnaître dans les obscurités de la route, c'est toujours vers cette lumière qu'il faut se tourner.

Mais il ne vous suffit pas, Messieurs, par de patientes recherches, par une observation toujours en éveil, de déterminer, pour le faire suivre à vos élèves, ce chemin où d'instinct la mère de famille et l'enfant s'engagent tous deux, elle le soutenant plutôt qu'elle ne le conduit.

Vous n'auriez pris à la mère de famille que la moitié de son secret, votre éducation ne serait pas une éducation maternelle si vous vous étiez bornés à faire de ce naturel empirisme la plus savante, la plus délicate des méthodes, si vous aviez empruuté à la mère de famille ses procédés sans lui emprunter un peu de son cœur.

Et c'est parce que vous n'avez jamais failli à ce devoir, ni dans le présent, ni dans le passé, c'est parce que si vous marchez à de nouvelles conquêtes avec des armes plus fidèles et plus sûres, vous y marcherez toujours sous le même drapeau, c'est parce que ce cœur qui battait dans la poitrine de Michel de l'Epée bat encore dans la vôtre, que toujours cette maison sera la sienne, et que bien plus que la différence des méthodes, bien plus que la nature spéciale des élèves, ce qui toujours distinguera l'éducation des sourds-muets de toutes les autres éducations, ce qui toujours lui donnera sa marque particulière, ce qui toujours, mes chers collaborateurs, laissera de si doux souvenirs à ceux qui de près vous ont vus à l'œuvre, c'est qu'avant tout, par-dessus tout, cette éducation commence, du maître à l'élève, et de l'enfant à son maître, les constants rapports d'une mutuelle affection sans laquelle toute science serait vaine, tous efforts inutiles.

Aussi, parents et amis de ces enfants, soyez pour eux sans inquiétude, soyez sûrs que cette maison leur est douce et hospitalière, et quand vous constatez leurs progrès, rappelez-vous toujours qu'aucun de ces progrès n'aurait été accompli, si on n'avait pas mis à leur service autant d'affection que de science.

Mon dernier mot sera pour vous, mes chers enfants ; de ceux que j'ai connus, plus d'un a franchi pour la dernière fois le seuil de cette maison, d'autres sont venus; mais peut-être que dans ces entretiens d'écoliers où les anciens font aux nouveaux l'historique de l'Institution, mon souvenir tient encore une petite place, et vraiment ce serait justice, car vous en tenez toujours une bien grande dans mon cœur.

LA SYLLABATION

La syllabation est la transition nécessaire entre l'*articulation* et la *prononciation* ; la syllabe est l'intermédiaire entre les *sons* et les *mots* (plurisyllabiques) ; les mots constitués par une seule syllabe, *eau*, *peau*, par ex., étant l'exception.

La syllabation est une nécessité physiologique; elle est confirmée par les lois que la nature a imposées à notre organisme.

En effet, nous retrouvons la syllabation dans le développement normal de la faculté de parler, telle qu'elle progresse chez le petit enfant qui entend. Des *sons* d'abord, puis des *syllabes*, enfin des *mots* ; voilà la gradation que la nature a ordonnée ; et que la raison commande de suivre.

Bien que la division de notre sujet nous fasse placer la syllabation après l'articulation, il ne s'en suit pas que l'étude de tous les sons doive être épuisée avant d'aborder l'étude de la syllabation. Les maîtres les plus autorisés sont d'accord pour conseiller de former des syllabes aussitôt que plusieurs articulations, que plusieurs sons *fixés*, le permettent; c'est-à dire dès le début de l'enseignement. — Quelques-uns même vont jusqu'à prononcer des syllabes au jeune sourd, avant qu'il ait appris à analyser, à prononcer isolément les sons qui les composent. — Nous préférons suivre la voie naturelle.

Toutefois, on se gardera de trop prolonger l'étude des sons, si on veut prévenir et combattre un défaut malheureusement commun chez nos élèves. Ceux-ci, en effet, ont un penchant marqué à disséquer tous les sons d'un mot, à l'*articuler* au lieu de *prononcer* comme il convient.

Une comparaison fera mieux ressortir les inconvénients de cette habitude. Un dessinateur fait un portrait. Chaque trait de la figure est fidèlement reproduit, et, cependant, l'image

manque de cette harmonie générale qui constitue la ressemblance. Le portrait est fidèle, il n'est pas ressemblant. De même le jeune sourd qui articule successivement et correctement les divers sons qui composent un mot, exprime isolément la valeur précise de chaque partie, sans donner l'idée exacte du tout : il *articule*, il ne *prononce* pas. Sa parole est fidèle, elle est correcte ; elle n'est pas ressemblante.

Au contraire, prenez un dessin qui, malgré certaines inexactitudes de détail, présente avec l'original une ressemblance frappante ; et vous pourrez le comparer à la parole peut-être incorrecte, mais à coup sûr très ressemblante du demi-sourd, dont la parole, guidée par l'oreille, offre quelque chose de plus harmonique, de plus humain que celle de l'enfant qui n'a jamais entendu. Tout en *articulant* parfois plus mal, il se fait mieux comprendre qu'un sourd n'ayant aucune idée du son.

L'étude de la *syllabation*, et plus tard de la *prononciation*, ont pour objet de donner à la parole du sourd ce caractère d'harmonie et de ressemblance.

On sait combien il est difficile de séparer certaines consonnes des voyelles qui les accompagnent ou les précèdent, et de leur donner ainsi isolée leur valeur intrinsèque, exemple : *la* — *ba*. —

Ce serait une grave erreur de croire que l'enfant *sait respirer* parce qu'il a accompli avec succès les divers exercices de respiration, au courant de la période préparatoire ; et parce qu'il sait *tenir* plus ou moins longtemps ou même avec plus ou moins d'intensité une voyelle donnée. Il faut en outre qu'il apprenne à *respirer* en parlant et *pour parler*. Tous les exercices de syllabation tendront vers ce but.

L'un des meilleurs, à cet effet, consiste dans la *répétition* d'une ou de plusieurs syllabes dites cinq, dix, et quinze fois avec une seule émission de souffle, et cela pendant deux, trois, quatre inspirations successives. Rien ne prépare mieux l'enfant à ménager sa respiration, à prononcer plus tard les mots et les phrases sans les scander, en un mot, à conquérir une parole courante, naturelle.

De plus, cet exercice de répétition combat les exagérations de position, les grimaces, les efforts auxquels les jeunes sourds sont trop enclins ; il rompt leurs organes à la discipline ; et l'imitation, d'abord lente, pénible, raisonnée, devient par la suite facile, instinctive, physiologique.

Cet exercice, d'ailleurs, n'a pas été imaginé à plaisir par les maîtres d'articulation : il est inscrit dans la loi physiologique qui préside à la lente conquête de la parole par l'être humain. Écoutez cet enfant, encore au berceau, et néanmoins pris du désir de parler, Il n'a pas plutôt dit *pa* ; qu'il répète à tout propos *papa*, *papapa* ; et de cette double syllabe on a tiré le nom de son père. — Il n'a pas plutôt dit *ma*, qu'il s'efforce de répéter *mama, mama, mamama* ; et ce premier bégaiement sera le nom de sa mère. Puis viendront ces vocables enfantins, *dada*, *baba*, *bébé*, *toto*, etc..., auxquels la prévoyance maternelle saura attacher des significations précises... Mais notez ce fait important : le *premier vocabulaire de l'enfant se compose de syllabes répétées.*

Dans les premiers mois surtout, la syllabation doit être provoquée *oralement*, jamais par écrit. Outre qu'on perd son temps à écrire au tableau, on compromet la lecture sur les lèvres. Plus tard, qu'une fois en passant on s'assure que l'élève est capable d'écrire ce qu'il dit ; soit. Mais, au début, on fera lire l'écriture le moins possible.

La syllabation ne sera pas seulement orale ; elle sera encore *individuelle*, c'est-à-dire que le maître devra présenter aux yeux de chaque enfant la syllabe demandée, et la faire répéter *successivement* par chacun d'eux.

Nous n'avons pas besoin de dire que la patience de l'instituteur sera mise à une rude épreuve. Qu'il apprenne donc à se garder de tout mouvement impatient. Le génie, a-t-on dit, est fils de la patience ; la patience est encore plus fille de l'habitude. Les maîtres d'articulation en sont la preuve. En cédant à la vivacité du premier moment, vous compromettez votre dignité, vous découragez la bonne volonté de votre élève, faute de laquelle vous restez impuissants devant les barrières insurmontables que la nature a placées entre vous et lui.

L'impatience, d'ailleurs, conduit le maître à écrire ; en écrivant il fait du tort à la lecture labiale ; or, c'est sur cette lecture que repose tout l'avenir de notre enseignement.

L'impatience produit encore *l'exagération* : Or, l'exagération, qu'elle vienne de l'articulation ou de l'intonation, a pour effet d'appeler ce martellement, ces saccades, grâce auxquelles la parole du sourd dépouille toute harmonie.

L'excès de violence dans l'émission de la syllabe tend à escamoter la consonne au profit de la voyelle qui seule éclate à l'oreille comme une fanfare dans laquelle un instrument trop bruyant dominerait tous les autres. Or, toute la souplesse, toute la grâce, tout le charme, en un mot tout le naturel de la parole, provient de l'harmonie de l'accompagnement, c'est-à-dire de la fusion de la voyelle et de la consonne en un tout uniforme qui est la syllabe.

Le professeur de première année est une machine parlante : tous ses *mouvements* doivent être *précis* et *calculés*, sous peine de voir ses imperfections se refléter chez ses élèves comme dans un miroir grossissant.

Si parfois le jeune sourd n'arrive pas à lire la syllabe proposée, aidez-vous du toucher ; s'il n'arrive pas à la prononcer, faites intervenir à la fois *la vue* et le *toucher* ; l'œil, pour régulariser la position des organes ; le toucher, pour en rectifier le mouvement. Si malgré tout il n'arrive pas encore, eh bien ! passez à une autre syllabe, attendez et pénétrez-vous de ce précepte de Paul Bonnet : « *Avec de la patience on arrive à tout, en articulation.* » Les exemples de cette évangélique douceur ne sont pas rares dans les annales de notre histoire.

Vous êtes l'oreille de votre élève, vous êtes le seul régulateur de sa parole, après chaque syllabe prononcée par lui vous devez donc lui dire s'il a bien ou mal dit. On comprend dès lors l'importance de ces mouvements d'*approbation* et de *désapprobation* qui doivent suivre chacune de ses émissions. Si l'enfant a très bien prononcé la syllabe demandée, faites mieux ; *fixez*-là, en la faisant répéter 10, 15 et 20 fois, jusqu'à ce qu'elle soit bien acquise. Vous ne sauriez trop prendre

de précautions : du reste, les enfants se font très-bien à cette répétition, pourvu qu'on l'exige d'eux en commençant.

Nous considérons comme excellent, dès qu'un certain nombre de syllabes bien prononcées le permettent, de ne plus dicter aux élèves que des groupes de sons formant les *mots français* ou du moins des mots ayant la tournure française. Celà vaut mieux, à notre avis, que de composer au hasard ces mots étranges empruntés à toutes les langues, sauf à celle que nous voulons enseigner. Notre langue a un caractère spécial; pourquoi ne chercherions-nous pas à donner à la parole de notre sourd comme un reflet de cette physionomie particulière de notre langage ?

En français, l'accent tonique porte le plus souvent sur la dernière voyelle des mots; on fera donc remarquer que dans le mot *papa* par exemple le second *a* est plus ouvert que le premier. (Le contraire a lieu dans d'autres langues, en italien par exemple.) De même le second *o* de *poteau* sera plus accentué que le premier, etc.. Et dans une série de syllabes, *papapâ*, *popopû*, *café*, *toupi* etc... on appuiera plus fortement sur la dernière.

Au moyen de ces exercices, le sourd s'habituera à donner aux voyelles les intonations qui leur conviennent. Il observera les principales nuances de chacune.

Contrairement à l'opinion émise par quelques maîtres, nous croyons que c'est au courant de la syllabation, et non au début pendant la première étude des sons, que les élèves doivent arriver à saisir et à reproduire ces modifications d'un même son, à prononcer des *a* et des *o* plus ou moins ouverts.

Les mêmes différences existent pour les consonnes, nous l'avons dit ailleurs. Ainsi les consonnes *k*, *gu*, *l*, *r*, se prononcent la bouche plus ouverte dans les syllabes ka, gua, la, ra, que dans les syllabes ki, gui, li, ri... etc...

C'est surtout quand il s'agit de grouper ensemble plusieurs syllabes, que ce qui peut rester d'ouïe à un sourd nous servira pour lui donner *le ton*, *la mesure*, *l'harmonie*. Et, à défaut d'ouïe, nous aurons recours au toucher.

(*A suivre*) MARIUS DUPONT.

ÉTUDE SUR LES MÉDECINS

DE L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS

Depuis l'époque de la fondation de cet établissement jusqu'en 1867

L'institution des sourds-muets de Paris, fondée en 1760 par l'abbé de l'Epée fut érigée en institution *nationale* par les lois de 21 et 29 juillet 1791.

A Michel de l'Epée, mort en 1789, avait succédé en avril 1790, l'abbé Sicard comme directeur.

C'est dix ans après cette date que l'administration reconnut la nécessité d'attacher un médecin à l'institution.

L'histoire de cet établissement n'est pas faite. Il existe cependant de nombreux et excellents documents qui faciliteraient ce travail d'ensemble digne de la plume d'un écrivain consciencieux.

En attendant que le futur historien se découvre, nous allons nous efforcer d'ajouter un document à ceux qui existent déjà, en publiant une série d'articles sur les médecins de cette institution.

Ce sera, en même temps, donner une suite aux études que nous avons faites sur « *nos vieux maîtres en otologie* », car ils ont été, eux aussi, des maîtres dans cette branche de la science médicale, et les noms d'Itard et de Menière figurent avec honneur à côté de ceux de Mondini, de B. Eustachi, de Vesale, de Fallope, de Du Verney, de Valsalva, de Cassebohn, de Morgagni, de Cotugno, de Scarpa, de Cleland, de Cuvier, etc.

La liste des médecins de l'Institution nationale des sourds-muets est courte, et encore, parmi eux, faut-il distinguer les médecins *titulaires* qui sont ceux dont nous parlerons, et les médecins ou chirurgiens *adjoints* que nous ne ferons que citer dans le tableau suivant :

ITARD (Jean-Marc-Gaspard), nommé *médecin titulaire* de l'institution le 31 décembre 1800.

FOUSSARD, nommé chirurgien honoraire le 20 novembre 1813.

ROUSSET DE VALLIÈRE, nommé médecin-adjoint, le 21 janvier 1835.

MENIÈRE (Prosper), nommé *médecin titulaire* le 31 août 1838, pour succéder à Itard.

BLANCHET nommé chirurgien spécialement chargé du traitement de la surdi-mutité, le 3 janvier 1848 ; nommé *médecin titulaire* le 19 février 1862, comme successeur de P. Menière.

Ladreit de Lacharrière, nommé médecin-adjoint, le 19 février 1862; nommé *médecin-titulaire*, le 25 février 1867, pour succéder à Blanchet.

Fournié (Ed.) nommé médecin-adjoint le 16 mars 1867.

Comme on le voit, les *trois* médecins titulaires avant 1867 sont Itard, Menière et Blanchet.

Ab jove principium. Commençons par Itard.

ITARD (Jean-Marc-Gaspard),

né le 24 avril 1774 — mort le 5 juillet 1838.

Nobilitas Aurium.

Sensilissimam et aures humani Corporis partem constituunt, cerebroque non minus, quam oculi, vicinam. Nervorum hoc quidem organon adeuntium potestas in totum, vel ex solo, quem concentus ac harmonia in animan, et in circulationem exserit, effectu, luculenter apparet; sed insigne commercium, quod eosdem inter et faciei, linguæ, oculorumque nervos tam conspicue observatur, hanc partem corporis, ut sensationum plurimarum januam, et ut malorum sedem in cœtera longe dominantem respicere jubet.

J. C. Franck.

En littérature, il existe une école de critiques, — celle de Taine, — qui estime que l'on doit, quand on étudie un auteur, rétablir avant tout le milieu dans lequel il a vécu. Selon eux, le point important est d'indiquer jusqu'à quel point les circonstances qu'il a traversées ont pu avoir de l'influence sur son caractère et ses œuvres. C'est le milieu qui fait l'écrivain et celui-ci ne peut pas dire « *res mihi, non me rebus.* »

A propos d'Itard, il nous faudrait donc parler de la belle Provence où il est né, de l'époque tourmentée de la Révolution qu'il a vue, refaire l'état de la médecine de son temps et montrer, comme l'a fait Bousquet dans son *Éloge historique*, Pinel aux prises avec Broussais, et Itard prenant parti pour Pinel.

Ce ne serait pas tout.

Il faudrait parler de ce qu'était l'institution des sourds-muets, ainsi que l'enseignement qu'on y donnait au moment où il fut nommé médecin.

Une esquisse des idées philosophiques de son temps ne serait pas non plus déplacée, car il fut philosophe à ses heures.

Il n'y a pas lieu pour nous d'agir ainsi. Cela aurait pour désavantage de nous attarder à l'exposition d'idées qui sont ou qui peuvent être connues de tous et qui tiennent, il faut bien le dire, un peu du lieu commun.

En outre, le lecteur aura, comme nous, à la fin de cette étude, l'impression que le milieu où Itard a vécu, n'a pas exercé une influence bien sensible sur lui. L'idée d'ensemble que nous avons sur ce médecin célèbre, c'est qu'il aurait réussi partout et dans tout ce qu'il aurait entrepris. Il n'a pas agi par vocation, il n'a obéi à aucune destinée. Dans toutes les conditions, il serait parvenu à la fortune et à la célébrité, car il avait en lui toutes les ressources nécessaires pour cela. Quand il s'est adonné à l'otologie, il ne l'a fait « ni par goût, comme il le dit, ni par choix, mais par devoir: » Itard est un parfait exemple de ce que peut donner le travail opiniâtre dans les différentes conditions de la vie; nous plaçons cette idée générale au commencement de cette étude, comme ces inscriptions qu'on lit au frontispice des temples.

Itard (Jean-Marie-Gaspard), est originaire d'une petite ville de la Provence du nom d'Oraison (Basses-Alpes). Nous ne savons rien de ses parents qui, selon toute apparence, appartenaient à la classe laborieuse de la petite bourgeoisie. Il avait un oncle, doyen de la cathédrale de Riez, qui se chargea de son éducation à partir de sa septième année. Ce fut lui qui dirigea aussi, sans doute, ses études à Riez et à Marseille.

Ses études terminées, Itard revint auprès de son oncle, le chanoine, et là, pendant deux ans, il semble attendre l'événement qui lui indiquera la voie à suivre.

Sa famille le poussait vers le commerce.

A ce moment même, le gouvernement décide une levée en masse de tous les jeunes gens de dix-huit à trente ans. Itard va partir. Grâce à des relations de famille, il évite de suivre l'armée, en se faisant attacher à un hôpital militaire provisoirement organisé à Soliers.

En décembre 1793, il vint à Toulon et y fut nommé chirurgien de troisième classe attaché à l'hôpital militaire de la ville. Dans maintes circonstances de sa vie, nous le retrouverons tel qu'il se montra alors. Bien que chirurgien de troisième classe, il n'était guère familiarisé avec la médecine et le malade. Il se met alors résolument au travail; il profite largement de la bonne fortune qu'il eut de pouvoir suivre des leçons faites par Larrey, pendant son court passage à Toulon, à l'occasion de l'expédition projetée de Corse. Il se fait remarquer et apprécier de ce grand chirurgien et le suit à Paris. Larrey l'attache au Val-de-Grâce où il est bientôt nommé chirurgien de deuxième classe.

Nous touchons à l'époque décisive de la vie d'Itard.

Docteur J.-A.-A. Rattel.

(A suivre.)

Liège, le 9 juillet 1886.

A la Rédaction de la *Revue internationale de l'Enseignement des Sourds-Muets*

Paris.

MESSIEURS,

Le mouvement en faveur de la méthode orale, qui a eu pour point de départ le premier congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, tenu à Paris en 1878, *s'est généralisé après les résolutions votées au deuxième congrès international tenu à Milan en* 1880, *résolutions acceptées aujourd'hui comme des règles incontestées dans la pratique de notre enseignement : la méthode orale, à l'exclusion des signes et de la dactylologie, est adoptée actuellement dans presque tous les établissements de sourds-muets du monde entier.*

Or, si cette réforme a été louable, opportune et nécessaire, il en résulte que pour lui faire produire tous les fruits désirables, il faut disposer des matériaux indispensables à l'application rationnelle de cette méthode, je veux parler des manuels spéciaux pour toutes les branches du programme, en rapport avec chacune des huit années d'études, généralement admises dans tous les établissements.

Malheureusement, ces manuels sont encore à faire, et s'il en existe, c'est en si petit nombre que bien souvent les maîtres, ne trouvant pas ce qui leur convient, sont obligés de rédiger eux-mêmes les cours qu'ils doivent professer. De là des tâtonnements et des pertes de temps ; de là aussi l'impossibilité manifeste d'arriver à l'unité de méthodes et de procédés.

Il est vrai que la Revue internationale, *dont le premier numéro a paru le 1*er *avril* 1885, *a apporté quelque amélioration à cet état de choses, en provoquant, de la part des intéressés, des études littéraires sur tel ou tel sujet, sur telle ou telle partie d'un programme déterminé. Mais de là aux manuels spéciaux dont je voudrais voir l'éclosion, il y a loin.*

Il est vrai, en outre, que par ce temps de crise que nous traversons, la vente des ouvrages spéciaux, quelque bien conçus qu'ils soient, n'arrivent pas à indemniser les auteurs et les éditeurs de leurs frais de publication.

Pour remédier, autant que possible, à ce fâcheux état de choses, et combler en partie cette lacune, je me permets de vous demander s'il n'y a pas possibilité de réserver dans votre Revue une petite place à des leçons modèles sur telle ou telle branche, sur telle ou telle partie du programme. Ces leçons pourraient paraître sous la rubrique spéciale : « Partie pratique. »

Je n'insiste pas sur l'opportunité de cette mesure qui, je crois, sera favorablement accueillie par tous mes collègues.

Si mon idée a l'heur de vous plaire, je vous prierai d'insérer la présente dans un de vos prochains numéros, et de recevoir, messieurs, mes salutations empressées.

M. Snyckers.

P. S. Comme suite à ma lettre, j'aurai l'honneur de vous adresser, à titre d'essai, une première étude pratique : Premiers éléments de calcul intuitif, oral, mental et chiffré,— Nombres de un à cent — à l'usage des deux premières années d'études des écoles de sourds-muets, que je vous prie d'examiner et d'insérer dans votre Revue, si, bien entendu, vous partagez ma manière de voir sur l'utilité de pareilles publications. M. Sn.

Par cette lettre, notre honorable confrère ne nous demande, en fait, que de réserver une plus large place aux leçons modèles dont la publication dans notre Revue a été inaugurée le 1er avril dernier sous forme de feuillets roses qui pourront être réunis à part, au bout d'un certain temps, et former un intéressant *cahier de leçons*.

Nous ne demandons pas mieux que de donner plus d'extension à cette partie pratique. Aussi insérons-nous avec empressement l'étude que notre confrère nous adresse avec sa lettre et formons-nous le vœu de voir son exemple suivi par beaucoup d'autres, afin que notre Partie Pratique ne chôme pas et que la Revue devienne un auxiliaire indispensable à tous les professeurs de sourds-muets. L. G.

**

PARTIE PRATIQUE

Premiers éléments de calcul intuitif, oral, mental et chiffré

Nombres de *un* à *cent*

A l'usage des deux premières années d'études des Écoles de Sourds-muets

PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES

Nombres de **un** à **dix**

CHAPITRE I[er]

Nombres de un à cinq

Première leçon

Connaissance du nombre *un*

Le maître tenant en main une *bille*, un *crayon*, une *plume* ou tout autre objet connu des élèves, les leur montre successivement et les engage à lui en dire le nom, précédé de *un* ou *une*.

Montrant ensuite à ses élèves plusieurs *billes*, plusieurs *crayons*, plusieurs *plumes* ou plusieurs objets de même nom, le maître leur explique qu'on ne dit plus *une* bille, *un* crayon, *une* plume, etc.

Remplaçant enfin les objets par un tiret (|), un point (●) ou toute autre figure, le maître fait comprendre à ses élèves que ces figures peuvent représenter n'importe quel objet.

Ainsi | = *un dé, un pot,* comme *une plume, une boîte* etc.
● = » » » » » »
□ = » » » » » »

APPLICATIONS

1. — Le maître place devant les élèves un certain nombre d'objets de nom différent. Les élèves écrivent les noms de ces objets, en les faisant précéder :

1° d'un *tiret* ou de toute autre figure; 2° de *un* ou *une*.

MODÈLE : | vase — un vase □ boîte — une boîte.
● poupée — une poupée. △ oiseau — un oiseau, etc.

2° Le maître dicte quelques noms précédés de *un* ou *une*, que les élèves répètent. Ils montrent ensuite successivement les objets que le maître vient de nommer. (Il est bien entendu que les élèves ont devant eux plusieurs fois le même objet, et ne doivent en montrer successivement qu'un seul.)

Deuxième leçon

Connaissance du nombre *deux*

Le maître donne à chacun de ses élèves trois objets de même nom, soit à l'un, trois *plumes;* à un autre, trois *crayons;* à un troisième, trois *billes* ; etc.

Prenant ensuite lui-même trois objets de même nom, il attire l'attention de ses élèves sur la disposition qu'il donne à ces trois objets, et les engage à faire comme lui.

Ces objets étant disposés comme suit : □ □□, le maître fait remarquer à ses élèves la différence qu'il y a entre l'objet seul et les deux objets réunis. Il leur fera répéter d'abord : *un* objet ; puis : *un* objet..... *un* objet et leur dira enfin qu'*un* objet... *un* objet réunis se nomment *deux* objets.

Les élèves sachant dire *deux*, nommeront les objets placés devant eux et diront respectivement *une* plume, *deux* plumes ; *un* cahier, *deux* cahiers ; etc.

Remplaçant enfin les objets par des *tirets* ou par d'autres figures, on obtiendra : | — un crayon, une touche, etc.
●● — deux plumes, deux ardoises. etc.

APPLICATIONS

1. — Les élèves écrivent le *nom* et le *nombre* des objets placés devant eux, comme suit : | boule — une boule. — || boules — deux boules.
● dé — un dé. — ●● dés — deux dés, etc.

2. — Le maître dicte : *une plume, deux plumes* ; *un cahier, deux cahiers;* etc. Les élèves répètent les noms dictés et montrent successivement l'objet ou les objets qu'ils viennent de nommer.

Troisième leçon

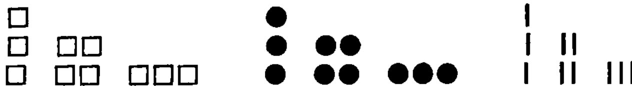
Connaissance du nombre *trois*

Procédant comme pour l'étude du nombre *deux*, le maître dispose quelques objets de même nom, comme suit : □ □□ □□□

Les élèves disposent, à leur tour, d'autres objets de la même manière.

Toutes les dispositions des élèves étant conformes à celles du maître, ce dernier fait nommer les deux premiers groupes : *un* objet, *deux* objets. Arrivant au 3e groupe, il leur fera comprendre que ce n'est ni *un* objet ni *deux* objets, mais *trois* objets. De là donc les trois groupes : *un* objet, *deux* objets, *trois* objets ; et en sens inverse, *trois* objets, *deux* objets, *un* objet.

Après avoir fait réciter par chaque élève les trois groupes d'objets formés par chacun d'eux, de gauche à droite et de droite à gauche, le maître représente le 3e groupe sous les nombres *un* et *deux*, étudiés précédemment, soit :



APPLICATIONS

1.— Ajouter un nom quelconque à chacun des nombres suivants et écrire ensuite ces nombres en lettres :

a. | — || — ||| — || — |
b. ● — ●●● — ●● — ●●● — ●
c. □□ — □□□ — □
d. △△△ — △ — △△

Modèle : | plume — une plume. — || touches — deux touches.
● chat — un chat. — ●●● vaches — trois vaches, etc.

2.— Remplacer les *noms* des nombres, qui précèdent les noms d'objets connus, par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc.

Un livre, deux livres, trois livres,
Trois ardoises, deux ardoises, une ardoise.
Deux pommes, une pomme, trois pommes. Etc.

Modèle : Un livre — □ livre. — Deux livres — ●● livres, etc.

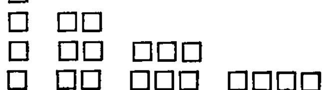
3.— Le maître dicte : un crayon, trois cahiers, deux billes, etc. Les élèves répètent ces noms et montrent successivement la quantité d'objets dont il s'agit.

Quatrième leçon

Connaissance du nombre *quatre*

Pour l'étude du nombre *quatre*, on procède comme on a procédé pour l'enseignement du nombre trois. On obtient ainsi les quatre groupes : □ □□ □□□ □□□□, soit : *un* objet, *deux* objets, *trois* objets, *quatre* objets, ou bien ; *quatre* objets, *trois* objets, *deux* objets, *un* objet ; ou encore : *deux* objets, *quatre* objets, *un* objet, *trois* objets, etc.

Ces quatre groupes étant représentés au tableau, sous les groupes des précédentes leçons, on obtient :



APPLICATIONS

1.—Ajouter un nom quelconque à chacun des nombres suivants, et écrire ensuite ces nombres en lettres :

a. — | — || — ||| — ||||. *b.* — ●●●● — ●●● — ●● — ●.
c. — □□ — □□□□ — □ — □□□. *d.* — ○ — ○○○ — ○○○○ — ○○.
e. — △△△ — △ — △△△△ — △△. *f.* — ▽▽▽▽ — ▽▽▽ — ▽ — ▽▽.

MODÈLE : | boîte — une boîte. Etc.

2.—Remplacer les *noms* des nombres, qui précèdent les noms d'objets connus, par des *points*, des *tirets*, des *carrés*, etc. : Deux noix, quatre centimes, etc.

MODÈLE : Deux noix — || noix. — Quatre centimes — ●●●● centimes.

3.—Le maître dicte : Une plume, trois cahiers, etc. Les élèves répètent et montrent successivement l'objet ou le nombre d'objets qu'on vient de nommer.

Cinquième leçon

Connaissance du nombre *cinq*

On procède pour l'étude du nombre *cinq*, comme on a procédé pour celle des nombres précédents. Après avoir fait nommer successivement *un* objet, *deux*, *trois*, *quatre* objets, le maître dispose ces différents objets comme suit : □ □□ □□□ □□□□. Les élèves disposent, à leur tour, d'autres objets de la même manière.

Passant ensuite à un cinquième groupe, le maître et les élèves obtiennent la disposition suivante : □ □□ □□□ □□□□ □□□□□. — De là, *un* objet, *deux*, *trois*, *quatre* et *cinq* objets ; ou bien : *cinq*, *quatre*, *trois*, *deux* objets, *un* objet ; ou bien encore : *un* objet, *trois* objets, *cinq* objets, *deux* objets, *quatre* objets, etc.

APPLICATIONS

1. Ajouter un nom quelconque à chacun des nombres suivants ; écrire ensuite ces nombres en lettres.

a. — | — || — ||| — |||| — |||||.
b. — ●●●●● — ●●●● — ●●● — ●● — ●.
c. — □□ — □□□□ — □ — □□□ — □□□□□.
d. — △ — △△△△△ — △△ — △△△△ — △△△.
e. — ○○○○ — ○ — ○○○ — ○○○○○ — ○○.
f. — ◇◇◇ — ◇ — ◇◇◇◇◇ — ◇◇ — ◇◇◇◇.

2. — Remplacer les *noms* des nombres qui précèdent les noms d'objets connus, par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc. Deux pommes, quatre poires, un banc, etc.

3. — Le maître dicte : cinq billes, trois touches, quatre plumes, etc. Les élèves répètent d'abord les noms, et montrent ensuite les objets nommés

---

Sixième leçon

RÉCAPITULATION

Maintenant que les enfants connaissent les *cinq* premiers nombres et qu'ils savent les appliquer à la plupart des objets connus, on peut remplacer tous ces objets : A. — par les *doigts* de la main ; B. — par des *dominos*.

A. — Le maître et les élèves lèvent le *pouce* de la main gauche et comptent *un doigt* ; puis l'*index* et le *pouce*, en comptant *deux doigts*, et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les doigts de la main gauche soient levés, en produisant successivement *trois* doigts, *quatre* doigts, *cinq* doigts.

Fermant ensuite successivement un doigt, les enfants comptent *quatre* doigts, *trois* doigts, *deux* doigts, *un* doigt.

Levant enfin un certain nombre de doigts à la fois, l'élève énoncera ce nombre de doigts, sans passer par l'unité, et dira : trois, cinq, quatre, deux doigts, etc.

B. — Le maître montrera à ses élèves les dominos *un et blanc*, *deux et blanc*, *trois et blanc*, *quatre et blanc*, *cinq et blanc* ; il les dessinera ensuite au tableau noir comme suit :



Cela fait, il les énoncera successivement sans y ajouter de nom : *un*, *deux*, *trois*, *quatre*, *cinq*. Les élèves les nomment à leur tour de la même manière, *un*, *deux*, *trois*, *quatre*, *cinq*, au fur et à mesure que le maître les leur désigne,

Détachant ensuite les nombres de chacun des dominos, on obtient :

Un   deux   trois   quatre   cinq.

Cet exercice sert de transition du *nombre concret* au *nombre abstrait*. — On peut également, pour cet exercice, se servir de *dés à jouer* au lieu de dominos.

APPLICATIONS

1. — Représenter les nombres de *un* à *cinq*.

a. — par des tirets : — Un | — deux ||
b. — par des points : — Un ● — deux ●●
c. — par des carrés : — Un □ — deux □□
d. — par des dominos : — Un — deux etc.

2. — Écrire les *noms* des nombres suivants :

I — II — III — IIII — IIIII — III — I — IIII — II

□□□ — □ — □□□□□ — □□ — □□□□

.. — ⁙ — . — .. — : — ∷ etc.

CHAPITRE II

Nombres de un à dix

Septième leçon

Connaissance du nombre *six*

Les nombres de *six* à *dix*, représentés, soit par des *objets*, soit par des *figures*, soit par des *doigts* ou des *dominos*, seront invariablement séparés en deux parties bien distinctes, dont l'une comprendra le nombre *cinq* et l'autre l'*excédent*.

Pour rendre l'étude de ces nombres *intuitive*, il n'est nullement indifférent de les partager en deux parties d'une manière arbitraire ; de partager, par exemple, le nombre *sept* en *six* et *un*, *quatre* et *trois*, *cinq* et *deux*.

Il importe, au contraire, de s'en tenir à un procédé *unique*, mais *rationnel*, celui de la division en deux parties, comme nous venons de l'indiquer : la première partie, *cinq*, étant invariable ; la seconde partie, l'*excédent*, pouvant varier d'après l'importance du nombre.

Pour enseigner le nombre *six*, le maître place lui-même et fait placer par ses élèves, d'abord *cinq* objets ; puis *un* objet, un peu écarté du groupe *cinq*.

Réunissant ensuite ces objets, en les entourant d'un carré, d'une circonférence, etc., le maître dit que *cinq* objets..... *un* objet forment *six* objets.

Représentant enfin les nombres successifs de *un* à *six* par des figures, il les posera non plus à côté l'un de l'autre, comme précédemment, mais l'un sous l'autre, en indiquant la valeur de chaque groupe comme suit :

□	I	.	un.
□□	II	..	deux.
□□□	III	...	trois.
□□□□	IIII	....	quatre.
□□□□□	IIIII	⁙	cinq.
□□□□□ □	IIIII I	⁙ .	six.

Le nombre *six* étant connu, le maître et les élèves se serviront :

1° des *doigts* de la main ; 2° des *dominos*.

1° Ils lèvent d'abord les *cinq* doigts de la main gauche, en disant *cinq* ;

puis *un* doigt de la main droite, en disant *un*. Enfin, en écartant les deux mains l'une de l'autre, ils diront : *cinq*..... *un* — *six*.

2° Ils montrent et cherchent, au besoin, dans un jeu complet, le domino *cinq* et *un* [⁙|·], en disant : *cinq*..... *un* — *six*.

APPLICATIONS

1. — Ajouter un *nom* quelconque aux nombres suivants ; écrire ensuite tous ces nombres en lettres :

a. ||| — | — |||| — ||||| | — || — |||||

b. — ⁖ — ⁙ — ⁛ — ⁘ ⁘ — · — ⁞ ·

2. — Remplacer les *noms* des nombres par des *tirets*, des *points* ou toute autre figure : *Deux* chaises, *cinq* cahiers, *trois* règles, *six* pupitres, *une* plume, *quatre* crayons, etc.

3. — Le maître dicte : trois billes, cinq plumes, deux ardoises, six touches, etc. Les élèves répètent d'abord ces nombres et montrent ensuite les objets et le nombre d'objets nommés.

4. — Représenter les nombres suivants : *cinq*, *trois*, *six*, *deux*, *quatre*, *un* : 1° par des *dominos* ; 2° par des *points* ; 3° par des *tirets*.

MODÈLE : Cinq — [⁙|] — ⁙ — ||||| Etc.

Huitième leçon

Connaissance du nombre *sept*

L'étude du nombre *sept* se fait comme celle du nombre *six*, en ayant soin de faire placer d'abord *cinq* objets, puis *deux* objets semblables à une petite distance des premiers.

Il suffit alors d'attirer l'attention des élèves sur ces deux groupes d'objets et de leur dire que les deux groupes réunis forment *sept* objets.

Passant après à la représentation du nombre sept, on obtient sous les groupes des six premiers nombres, le groupe : □□□□□ □□..... *sept*.

Levant ensuite les *cinq* doigts de la main gauche et deux doigts de la main droite, on obtient : *cinq* doigts..... *deux* doigts — *sept* doigts ; enfin, en montrant le domino *cinq et deux* [⁙|⁚], on obtient le nombre *sept* ⁙ ⁚ ou ....

Le nombre sept étant connu, on fera une récapitulation de tous les nombres étudiés, soit de *un* à *sept*, de *sept* à *un* ; soit dans un ordre quelconque, comme, par exemple, *un*, *trois*, *cinq*, *sept*, *deux*, *quatre*, *six*, *trois*, *sept*, etc.

Cette récapitulation peut se faire par cœur, sans objets, et au moyen des dominos de *un* à *sept*.

APPLICATIONS

1. — Ajouter un nom quelconque aux nombres suivants ; écrire ensuite tous ces nombres en lettres : .. —. :—. ·.· . — : —. —. ·.· .. —. ·.· etc.

2. — Remplacer les noms des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc. *Quatre* tableaux, *un* cheval, *cinq* armoires, *deux* maisons, *sept* pots, etc.

3. — Dessinez les dominos de *un* à *sept*.

4. — Le maître dicte : quatre billes, deux plumes, sept centimes, etc. Les élèves répètent ces nombres et montrent successivement le groupe d'objets nommés.

Neuvième leçon

Connaissance du nombre *huit*

Le maître place devant les élèves, d'abord un grouqe de *cinq* objets de même nom ; puis, un peu à l'écart, un autre groupe de *trois* objets semblables.

Montrant ensuite à ses élèves le premier groupe, puis l'autre groupe, il leur fera dire : *cinq* objets... *trois* objets, et leur fera comprendre enfin que ces deux groupes d'objets ne forment qu'un seul nombre, qu'une seule quantité, la quantité *huit* objets.

Cela fait, les enfants prennent d'autres objets et, à l'exemple de ce que le maître vient de leur montrer, ils les disposent devant eux, comme suit : □□□□□ □□□ ; ils indiquent après respectivement les quantités groupées et la réunion des deux groupes, soit :

cinq plumes... *trois* plumes — *huit* plumes ;
cinq billes.... *trois* billes — *huit* billes, etc.

Passant à la représentation du nombre *huit*, le maître explique à ses élèves que cette quantité égale toujours un groupe de *cinq* objets et un groupe de *trois* objets. Enfin, en appliquant cette quantité aux *doigts* de la main et aux *dominos*, on obtiendra : 1° *Cinq* doigts de la main gauche et *trois* doigts de la main droite ; 2° le domino *cinq et trois* [domino]

De là, la suite naturelle des nombres : *un*, *deux*, *trois*, *quatre*, *cinq*, *six*, *sept*, *huit*, que l'on peut représenter par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc.

APPLICATIONS

1. — Ajouter un nom quelconque aux nombres suivants ; écrire ensuite tous ces nombres en lettres :

a. | — || — ||| — |||| — ||||| — ||||| | — ||||| || — ||||| |||

b. ·.· — .. — ∴ — ∷ — ·.·. — ·.·: — ⁝ — .

2. — Remplacer les *noms* des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc.

Cinq ardoises — *trois* portes — *sept* maisons — *quatre* chaises, *un* chapeau, *huit* arbres, *deux* cages, *six* centimes.

3. — Dessiner les dominos de *un* à *huit*.

4. — Le maître dicte : *cinq billes*, *huit touches*, etc. Les élèves répètent ces nombres et montrent les quantités d'objets qu'on vient de dicter.

Dixième leçon

Connaissance du nombre *neuf*

Mêmes procédés que pour l'enseignement du nombre *huit*. On obtiendra successivement : 1° *cinq* objets.... *quatre* objets — *neuf* objets ;
2° □□□□□ □□□□ ; 3° *Cinq* doigts de la main gauche et *quatre* doigts de la main droite ; 4° le domino *cinq et quatre* [⁙|⁘]

5° ||||| |||| — .... — ⁙ ⁘ ; 6° □ □□ Etc. □□□□□ □ □□□□□ □□ Etc.

APPLICATIONS

1. — Ajouter un nom quelconque aux nombres suivants ; écrire ensuite ces nombres en lettres :

a. | — || — ||| — |||| — ||||| — ||||| | — ||||| || — ||||| ||| — ||||| ||||

b. ⁖ ⁚ — ⁖ ⁙ — ⁘ — ⁙ ⁖ — ⁙ ⁙ — ⁙ ⁘

c. □□ — □□□□□ □ — □□□ — □□□□□ □□□□ — □□□□ — □ — □□□□□

2. — Remplacer les noms des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc.

Quatre maisons, *six* ardoises, *neuf* cahiers, etc.

3. — Dessiner les dominos de *un* à *neuf*.

4. — Le maître dicte quelques nombres concrets de *un* à *neuf*. Les élèves répètent ces nombres et montrent ensuite les quantités que le maître vient de nommer.

5. — Le maître dépose devant les élèves un certain nombre d'objets. Les élèves indiquent le nombre d'objets du même nom.

Onzième leçon

Connaissance du mombre *dix*

Mêmes procédés que pour les nombres *huit* et *neuf*. On obtiendra successivement : 1° *Cinq* objets... *cinq* objets — *dix* objets ;

2 °||||| ||||| — ....; 3° *Cinq* doigts de la main gauche et *cinq* doigts de la main droite; 4° le domino [domino] et . . . .;

5° □ □□□□□ □
□□ □□□□□ □□
□□□ □□□□□ □□□
□□□□ □□□□□ □□□□
□□□□□ □□□□□ □□□□□

APPLICATIONS

1. — Ajouter un nom quelconque à chacun des nombres suivants; écrire ensuite tous ces nombres en lettres :

etc.

2. — Dessiner les dominos de *un* à *dix*.

3. — Remplacer les *noms* des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc.

Huit pommes, *trois* poires, *dix* noix, etc.

4. — Le maître dicte quelques nombres concrets de *un* à *dix*. Après avoir répété ces nombres, les élèves montrent la quantité d'objets qu'on vient de nommer.

5. — Le maître dépose sur une table un certain nombre d'objets. Les élèves indiquent le nombre d'objets du même nom. — Cet exercice peut se faire *oralement* et *par écrit*.

6. — Séparer par une ligne quelconque les quantités suivantes en deux groupes, de manière que l'un des groupes contienne le nombre *cinq* et l'autre groupe, *l'excédent*.

etc.

MODÈLE : etc.

Remarque. — Ce dernier exercice devra se faire sur des objets, sur d'autres figures ou sur les boules du *boulier-compteur*, jusqu'à ce que les élèves soient parvenus à faire, sans la moindre hésitation, cette division en deux parties des nombres de *six* à *dix*.

Douzième leçon

RÉCAPITULATION

Les dix premiers nombres étant connus, on peut commencer de petites combinaisons par voie d'*addition* et par voie de *soustraction*, sans se servir toutefois des expressions *plus* ou *moins*, ni des signes correspondants + et —.

Addition. — Prenant, par exemple, *quatre* objets de même nom, dans une main et *trois* objets semblables dans l'autre main, le maître fait nommer successivement ces deux quantités : *quatre* objets... *trois* objets.

Réunissant ensuite ces *trois* objets aux *quatre* objets, le maître engage ses élèves à en former d'abord les deux parties : *cinq* objets... *deux* objets, et enfin la *somme* ou une seule quantité : *sept* objets.

Cela fait, les élèves récitent : *quatre* objets... *trois* objets. — *Cinq* objets... *deux* objets — *sept* objets.

Soit encore : *six* objets, d'une part, et *trois* objets, d'autre part. — Les élèves ôtent d'abord un objet des *six* objets et l'ajoutent aux *trois* objets. Ils récitent ensuite : *six* objets... *trois* objets. — *Cinq* objets... *quatre* objets — *neuf* objets.

Et ainsi de suite avec d'autres quantités, en ramenant toujours une des quantités à *cinq*.

Soustraction. — Montrant un certain nombre d'objets de même nom, le maître en ôte *un* ou *plusieurs*. Les élèves, après avoir énoncé la première quantité, énoncent ensuite les deux parties, dont l'une est la *différence* et l'autre la *partie ôtée*. Soit, par exemple, *huit* billes. Le maître les montre à ses élèves qui disent : *huit* billes. Otant ensuite deux de ces billes, on obtiendra, d'une part, *six* billes et, d'autre part, *deux* billes. — De là : *huit* billes — *six* billes... *deux* billes, etc.

APPLICATIONS

Les élèves ayant une idée exacte de la *somme* de deux nombres et sachant, en outre, déterminer *deux* parties quelconques dont une quantité peut se composer, on les habituera à réciter, sans hésitation, les tables d'*addition* et de *soustraction* suivantes :

Un, trois, cinq, sept, neuf.	—	Neuf, sept, cinq, trois, un.
Deux, quatre, six, huit, dix.	—	Dix, huit, six, quatre, deux.
Un, quatre, sept, dix.	—	Dix, sept, quatre, un.
Deux, cinq, huit.	—	Huit, cinq, deux.
Un, cinq, neuf.	—	Neuf, cinq, un.
Deux, six, dix.	—	Dix, six, deux.
Etc.		Etc.

Remarque. Les élèves ne connaissant ni l'emploi de *plus* (+), ni celui de *moins* (—), il en résulte tout naturellement que ces exercices doivent se faire *oralement* et ne peuvent donner lieu à aucune *application écrite.*

M. Snyckers.

(*A suivre.*)

Fin de la première année d'études

INFORMATIONS

Le RÉV. R. A PEARCE, clergyman sourd-muet, a eu l'honneur d'être présenté à S. M. LA REINE VICTORIA.

*
* *

Le regretté ULRICH KARL SCHOTTLE, professeur de l'Institution des sourds-muets d'Esslingen, depuis 1861, qui vient de mourir à l'âge de 73 ans, était un des principaux collaborateurs de l'*Organ.*

*
* *

Monsieur Théophile DENIS, sous-chef de bureau au ministère de l'intérieur (France), vient de faire paraître une intéressante brochure sur *l'enseignement de la parole aux sourds-muets*. Paris. — BERGER-LEVRAULT et Cie.

*
* *

Par décret de M. le ministre de la justice, du 12 juillet dernier, M. HUGENTOBLER, directeur de l'Institution des sourds-muets de Lyon, suisse d'origine, est naturalisé français.

*
* *

DISTRIBUTIONS DE PRIX

La distribution des prix aux sourds-muets pauvres du département du Rhône et des départements voisins a été présidée, cette année, par M. Guichard, conseiller général.

Une foule sympathique avait répondu à l'invitation du comité d'assistance et de patronage. Sur l'estrade, pavoisée aux couleurs nationales, avaient pris place à côté du président : MM. Léon Fabre, secrétaire de la Société ; Marc Guyaz, Trousselier, Béroujon, conseillers municipaux de Lyon ; Vingtrinier bibliothécaire de la ville ; Voigt, professeur au Lycée, etc.

Des deux côtés de l'estrade étaient venus s'asseoir les trente-sept pensionnaires de l'école.

La fanfare de Villeurbanne et l'Union lyrique prêtaient leur concours à cette touchante solennité.

Après un morceau de musique brillamment éxécuté par la fanfare, M. Guichard prend la parole et, en très bons termes, nous retrace l'excellence de cette œuvre humanitaire, félicite le directeur et les professeurs des succès obtenus, et fait appel à toutes les bourses, à tous les dévouements, pour permettre d'élargir les murs de l'école et en faciliter l'accès à d'autres déshérités qui, depuis longtemps, frappent vainement à sa porte, faute de place. Les paroles de M. Guichard ont été très applaudies.

Nous ne saurions décrire l'émotion qui s'est emparée de tous, lorsque, sous la conduite du directeur, ces pauvres sourds-muets sont montés sur l'estrade.

L'un d'entre eux a adressé un fort joli compliment au président et remercié, au nom de ses camarades, le conseil général et le conseil municipal des subventions que ces deux corps élus accordent si libéralement à l'école de Villeurbanne.

Ce pauvre enfant n'a pas entendu les applaudissements qui ont éclaté après son petit discours si parfaitement articulé, si bien dit.

Et il nous a été donné ensuite d'assister aux divers exercices des sourds-muets, depuis l'enfant de sept ans, qui compte trois mois d'école, jusqu'au jeune homme de dix-sept ans, qui, après quatre années d'études, peut soutenir avec succès l'examen demandé aux élèves les plus forts des écoles primaires.

Nous avons vu des muets parler, donner à leurs voix des intonations émues et débiter, devant un public ému, le départ et le retour du *Petit Savoyard.*

Autrefois, l'éducation du sourd-muet, d'après la méthode de l'abbé de l'Épée, circonscrivait son existeuce dans un milieu restreint; son langage par signes n'était compris que de quelques-uns ; aujourd'hui son regard intelligent suit sur les lèvres les paroles, et il articule ses réponses ! Il appar-

tient désormais à la grande famille humaine et de nombreuses carrières lui sont ouvertes.

Ces brillants succès font le plus grand honneur à M. Hugentobler, le directeur de l'école, Suisse d'origine et qui vient de se faire naturaliser Français.

Nous souhaitons à son œuvre tous les succès et toutes les sympathies.

Avant la proclamation des prix, une conférence sur la Physiologie du langage et les Sourds-Muets, a été faite par M. le docteur Augagneur, professeur agrégé à la Faculté de médecine.

Les petits sourds-muets sont venus recevoir avec joie les magnifiques prix, récompense de leur travail.

*
* *

La distribution des prix de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Chambéry a eu lieu le mercredi 4 août, à neuf heures, sous la présidence de M. Gotteland, conseiller à la Cour d'appel, conseiller général, membre de la Commission consultative.

Aux côtés de M. le Président a pris place la Commission tout entière : MM. Forest et Marchand, conseillers généraux, M. Bel, conseiller municipal de la ville de Chambéry; M. Cornier; ancien bâtonnier; M. Champenois, président de la Chambre du Tribunal de commerce, et M. Toubin, conseiller à la Cour.

On remarque encore dans l'assistance tous les professeurs et fonctionnaires de l'Établissement, ainsi que plusieurs notabilités de la ville de Chambéry et des environs, qui ont voulu témoigner, par leur présence, de leur sympathie pour nos jeunes sourds-muets.

M. le Président ouvre la séance par une courte allocution qui est chaleureusement applaudie.

Un certain nombre d'élèves de l'Institution, répondant à la bienveillante invitation que vient de leur adresser M. le Président, montent alors sur l'estrade et font, tour à tour, au tableau ou de vive voix, des exercices intéressants.

Puis les uns, les *signifiants*, miment les fables si connues,

les Voleurs et l'Ane, le Savetier et le Financier, et une scène du *Malade imaginaire*.

Les autres, *articulants*, récitent *la Cigale et la Fourmi, le Rat de ville et le Rat des champs, la Grenouille et le Bœuf.*

Ce petit spectacle a été suivi par toute l'assemblée avec le plus vif intérêt, et on n'a pas ménagé les applaudissements aux jeunes acteurs.

Les prix et les récompenses ont été proclamés.

La séance a été close ensuite par le directeur de l'institution, M. Baudard, qui a remercié M. le Président et ses collègues de la Commission consultative, ainsi que toutes les personnes qui avaient bien voulu assister à cette cérémonie.

*
* *

A l'Institution nationale de Paris, les prix ont été distribués le mardi 3 août, à deux heures de l'après-midi, sous la présidence de M. le docteur Peyron, directeur de l'Assistance publique, délégué à cet effet par M. le ministre de l'Intérieur. Aux côtés du président, on remarquait : MM. Rousseau, directeur du secrétariat et de la comptabilité au ministère de l'Intérieur; le sénateur Corbon ; le docteur Regnard, inspecteur des établissements d'aliénés; Cauchy, chef de bureau au ministère de l'Intérieur; Péphace, directeur des Quinze-Vingts ; Martin, directeur de l'Institution nationale des jeunes aveugles ; Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets et tout le personnel enseignant de l'Institution ; divers représentants de la presse, etc., etc.

Après le discours très substantiel et si plein d'actualité de M. le professeur Raymond — discours qu'on a lu plus haut, — M. le docteur Peyron a fait, en un style très élevé et plein de charmes, un remarquable exposé de l'enseignement maternel.

Puis les lauréats ont été appelés par M. Dubranle, censeur des études.

On a beaucoup remarqué l'aisance et la spontanéité avec lesquelles tous ces jeunes enfants remerciaient *viva voce* les personnes chargées de leur remettre leurs prix.

L'Éditeur-Gérant,
Georges CARRÉ.

3375. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 7. Octobre 1886.

L'ENSEIGNEMENT SANS MANUELS

Lors de mes débuts, comme professeur à l'Institution des sourds-muets de Pensylvanie, il y a une vingtaine d'années, je constatai avec surprise que l'usage des manuels dans les classes n'y était nullement encouragé. Il est vrai qu'on s'en aidait pour la préparation des leçons, mais on tenait surtout à ce que chaque professeur élaborât pour sa classe les leçons qu'il jugeait le mieux appropriées aux aptitudes intellectuelles et au degré d'avancement de ses élèves. Par son expérience journalière, le maître était à même de constater certaines difficultés éprouvées par ses élèves dans l'usage de la parole: on attendait de lui des efforts soutenus pour lutter contre ces difficultés. Grâce à cette méthode, il pouvait constamment tenir son enseignement au niveau de l'intelligence de ses auditeurs et l'élever graduellement au fur et à mesure qu'il constatait un progrès de leur intelligence.

Il n'existe pas de livres même (parmi ceux écrits par des instituteurs de sourds-muets) qui soient adaptés aux conditions toujours variables par lesquelles passent les élèves dans le cours de leur éducation. Tout instituteur a expérimenté la vérité de cette assertion et doit avoir essayé, dans une certaine mesure, de préparer ses élèves à l'usage des manuels par des exercices spéciaux sur les expressions employées pendant les leçons.

Mais on rencontre tant de difficultés et cela si rapidement que les élèves n'ont pas le temps nécessaire pour s'en rendre maîtres. De là naît ce langage obscur si décourageant pour le maître comme pour l'élève.

Nul doute que les manuels ne fassent obstacle à la meilleure partie de l'enseignement, parce qu'ils annihilent l'indi-

vidualité et le tact du maître. De tous les instituteurs, l'instituteur de sourds-muets doit être le plus capable d'apprécier et de faire ce que les circonstances et l'état des élèves exigent. Tout instituteur qui tente d'instruire ces élèves comme il instruirait des enfants doués de toutes leurs facultés, échouera infailliblement. — Leur intelligence doit tout d'abord être préparée à recevoir cette instruction par le développement de leurs facultés. La réflexion, la mémoire, le jugement et la raison n'ont jamais été exercées. Leur niveau intellectuel est tout à fait pitoyable. Tout l'enseignement doit tendre à faire éclore et à stimuler ces facultés. Les premières années du cours d'instruction d'un sourd-muet ne doivent pas être consacrées à surcharger son intelligence de notions qu'il ne peut ni goûter ni utiliser pour le moment.

On doit surtout viser à éveiller et à développer les facultés intellectuelles de l'enfant. Il ne peut saisir tout d'abord, ni la grammaire ni l'histoire. Ses jeux et les objets qui l'entourent occupent seuls son esprit. Ces jeux et ces objets familiers doivent donc être utiles comme les premiers éléments de son éducation. Peu à peu, l'enfant sera mis en état d'exprimer ses idées sur les choses qui le touchent de près: ses besoins, ses espérances, ses plaisirs, ses chagrins. Y a-t-il rien de plus ridicule que d'entendre un marmot débiter le nom d'un navigateur célèbre, tandis qu'il est hors d'état d'exprimer les nécessités les plus élémentaires de sa vie quotidienne. Eh bien, il n'est pas rare de rencontrer de pareils élèves. Une éducation ainsi menée est semblable à une maison bâtie sur le sable et laisse le sourd-muet sans force et sans défense pour soutenir les luttes auxquelles on devrait l'avoir préparé.

L'éducation des sourds-muets doit être, avant tout, pratique. Le maître doit toujours se poser ces questions: Quelle est l'utilité de telle chose? Quel usage mes élèves pourront-ils en faire? Comment les aidera-t-elle à rivaliser avec leurs concitoyens et à faire quelque figure parmi eux? Comment cela contribuera-t-il à les rendre meilleurs et plus heureux?

Toutes les leçons devraient avoir pour but final d'apprendre aux élèves à lire et à exprimer leurs pensées d'une façon

intelligible. Quand une fois l'élève a acquis ce degré d'instruction, il a toutes les connaissances désirables.

Le maître doit tâcher d'habituer ses élèves à l'usage de la conversation familière. Il doit toujours se demander: Comment exprimerais-je ceci si je causais avec quelqu'un? ou bien : Comment des personnes causant ensemble exprimeraient-elles cette idée? Qu'il ne cherche pas à enseigner à ses élèves les mots recherchés et les phrases élégantes pour exprimer leurs pensées futiles et enfantines. Un tel langage est étrange et peu naturel. Qu'il évite tout ce qui sent le pédantisme. La langue que les enfants doivent apprendre est celle qu'on parle dans leurs familles (l'anglais simple et familier). La plupart sont des enfants des classes populaires.

On a souvent fait remarquer à l'auteur de ces lignes le langage châtié et prétentieux des sourds-muets. On lui signalait le contraste de ce langage avec celui d'autres enfants du même âge et du même degré de culture. Ce mode d'éducation est du plus mauvais goût et les gens compétents confondent rarement la parade avec l'instruction solide.

Les remarques précédentes montrent combien il est difficile de trouver des manuels répondant aux vrais besoins des élèves. L'instituteur qui, tout d'abord, se sera demandé comment il est possible d'enseigner sans manuels, finira par s'étonner que quelqu'un puisse enseigner avec leur concours.

Les leçons doivent être adaptées aux aptitudes des élèves, et le maître seul peut savoir quelle est cette aptitude et, par suite, ce qui est le mieux approprié à leur état intellectuel. Le maître s'apercevra aussi que telle leçon qu'il avait trouvée utile pour une classe doit être modifiée pour s'adapter à la capacité différente de la classe suivante. De plus, les enfants se fatiguent d'une étude trop prolongée, et pour tenir leur esprit en éveil, il est indispensable d'user de variété.

Les livres sont trop méthodiques pour les jeunes intelligences. Tout en gardant en vue l'objectif final, le maître doit autant que possible tâcher que ses leçons amusent ses élèves et excitent leur attention en les instruisant. Rien de mieux dans cette vue que des récits narrés simplement et terminés

par une conclusion logique et morale tendant à développer la raison et l'intelligence des enfants. La méthode suivie dans les fables d'Esope peut servir de modèle en cette matière.

On doit exercer les élèves à parler d'une façon suivie et logique. Les phrases qui figurent dans les principaux manuels font connaître les locutions du langage ordinaire mais ne sauraient apprendre la manière de donner aux pensées une forme correcte et bien enchaînée. Qu'on enseigne premièrement à observer l'ordre des faits. A première vue, les sourds-muets semblent avoir un certain désordre dans les idées. Le maître a pour mission de faire naître l'ordre dans ce chaos. Il ne saurait donc être question de commencer d'emblée l'étude de sciences telles que la grammaire et l'histoire.

Les récits constituent le meilleur moyen dont le maître dispose pour enseigner le langage suivi. En vue de varier le travail des enfants. on peut leur apprendre l'écriture, les opérations élémentaires de l'arithmétique, et aussi la composition de petites phrases ayant rapport aux faits dont ils ont été témoins. Quand on fait un récit par signes [1], on doit émettre les idées une à une et laisser entre elles le temps de les consigner par écrit. Cette méthode permet au maître de corriger le langage de l'élève pendant que l'idée est encore présente à son esprit. Ainsi l'impression faite est plus durable. Toute notion inculquée à l'enfant doit concourir à lui assurer la connaissance de sa langue maternelle. Il est inutile d'enseigner l'arithmétique, la géographie et l'histoire si l'on ne tient pas compte de la langue dans laquelle elles sont écrites. Chacune de ces sciences doit contribuer à enrichir le vocabulaire de l'élève et à l'aider à lire et à comprendre sa langue nationale. Que jamais on n'oublie que cette langue est inconnue au sourd-muet et que son étude peut seule le mettre à même d'entrer en relation sociale avec ses concitoyens.

[1] Il suffirait de remplacer, dans cette phrase, les mots *par signes* par ceux-ci : *de vive voix*, pour que l'article tout entier fût conforme aux principes de la méthode orale.

On peut aussi faire un grand usage d'images dans notre enseignement. Il est important que l'image ait une signification claire, représente un épisode. Rien de mieux pour faire connaître un pays, les mœurs et les conditions sociales de ses habitants.

Le maître doit étudier l'image avec ses élèves de manière à fixer dans leur esprit l'idée que l'auteur a voulu exprimer. C'est-là un moyen très efficace de faire naître et de cultiver l'imagination.

Prenons un exemple dans les éléments de géographie de Mitchell. Une vignette représente deux Arabes montés sur des chameaux. On voit les Pyramides à l'arrière plan. Le maître peut dire d'abord : Ceci représente deux hommes montés sur des chameaux ; ce sont des Egyptiens. Je le crois parce qu'ils se trouvent dans le pays des pyramides. Ce pays est un désert. Je le sais parce que je ne distingue ni herbe ni arbre. C'est un désert parce qu'il pleut rarement et que l'eau manque. Les Egyptiens et les Arabes se servent de chameaux au lieu de chevaux, parce que le chameau peut voyager plusieurs jours de suite, dans le désert, sans boire.

On peut dire encore une foule de choses à propos de cette image, mais je veux seulement donner ici un court exemple de ce genre d'exercice.

En étudiant une image, il est bon d'en causer d'abord avec les élèves. On peut les interroger sur le sujet représenté et sur la signification de ses parties principales. Il est bon de ne pas faire écrire les élèves au début et sans aide pour consigner leurs impressions. Ils doivent être préparés à ce travail en décrivant d'abord un certain nombre d'images avec l'aide du maître. Afin de graver les formes du langage dans leur esprit, on peut exercer les élèves à reproduire de mémoire ce qui a été dit la veille.

Il est essentiel de donner aux élèves la langue et les idées avant d'exiger d'eux de la composition. L'oubli de cette règle produit des résultats bizarres et déplaisants.

En donnant aux élèves un sujet à traiter, on doit avoir soin

qu'il leur soit déjà familier. Sans cela nous serions comme des gens qui voudraient obtenir des briques sans argile.

On ne doit pas exiger d'un élève un travail présentable sur un sujet qui ne lui est pas familier et sur lequel son attention n'a jamais été appelée. Les idées et les connaissances s'acquièrent généralement, soit par la lecture, soit par la conversation avec des personnes intelligentes. Ces deux moyens sont inaccessibles aux sourds-muets à cause de leur infirmité.

Si vos élèves possèdent suffisamment la langue pour traiter un sujet quelconque, fournissez-leur d'abord les notions nécessaires pour qu'ils puissent le faire convenablement. Ainsi la tâche sera plus agréable pour l'élève, et plus satisfaisante pour le maître.

Que le maître s'attache à imiter la nature dans la direction de son enseignement. Il doit commencer l'instruction d'un sourd-muet comme s'il s'agissait d'instruire un petit enenfant. Il ne doit pas espérer obtenir des résultats plus rapides.

Il doit étudier attentivement les progrès réalisés par ses élèves et suivre pas à pas le développement de leur intelligence et de leurs connaissances. Qu'il s'attache surtout à analyser les sensations de l'âme du sourd-muet. Qu'il essaye de se mettre à sa place et de découvrir quelle distance sépare les impressions reçues sans le secours de l'ouïe de celles que perçoit l'entendant. Cette connaissance lui sera d'un grand secours pour lutter contre les difficultés inhérentes à son enseignement. Si nous restons fidèles à la nature, nous sommes certains du succès. Toutes les découvertes relatives au contrôle et à l'application des forces de la nature ont été faites grâce à la stricte application de ses lois. De même le succès dans l'école découle d'une soumission absolue aux lois naturelles qui régissent l'esprit humain.

Souvent l'insuccès est imputé aux élèves, tandis qu'en réalité il est dû au maître. Si, en pareil cas, l'enfant possède une intelligence suffisante, l'échec ne peut être attribué qu'à la méthode suivie. Un entraînement judicieux éveille et dé-

veloppe même l'intelligence des enfants mal doués intellectuellement. Il va de soi que pour le sourd-muet vif et bien doué il peut être fait davantage. Si nous conduisons notre œuvre si intéressante dans la vraie direction, nous pouvons même atteindre de meilleurs résultats chez la plupart des sourds-muets.

Pour atteindre au succès le plus complet, il faut que nous aimions notre œuvre et que nous sympathisions avec nos élèves. L'éducation des sourds-muets est une lourde tâche, une tâche qui exige les efforts soutenus d'un esprit et d'un cœur bien cultivés. Il est terrible, pour le maître consciencieux, de songer que s'il ne réussit pas à rendre le sourd-muet capable de remplir les devoirs de la vie qui le prive de la seule chance qu'il avait d'atteindre ce grand objectif, le contact du monde corrige le plus souvent les erreurs commises par les éducateurs des entendants ; mais il fait peu ou rien pour rectifier les erreurs faites dans l'éducation des sourds-muets.

Tous les maîtres doivent s'attendre à tomber dans quelques erreurs dans le cours de leur tâche. Mais, en travaillant consciencieusement, avec fidélité et intelligence, ils ont le droit d'espérer que, somme toute, ils accompliront un labeur bienfaisant et contribueront au bien durable de leurs élèves.

J. D. Kirkhuff
Professeur à l'Institution de Pensylvanie.

PREMIERS ÉLÉMENTS DE CALCUL INTUITIF, ORAL, MENTAL ET CHIFFRÉ

(*Suite*)

DEUXIÈME ANNÉE D'ÉTUDES

Nombres de un à cent

CHAPITRE III

Nombres de **dix** à **vingt**

Treizième leçon

Connaissance du nombre *onze*

Après avoir fait une récapitulation sommaire des dix premiers nombres, le maître fait compter successivement dix objets : *un* objet, *deux*, *trois* *quatre*, *cinq*, *six*, *sept*, *huit*, *neuf*, *dix* objets.

Posant ensuite un même objet sous les dix premiers, comme suit :

{ □□□□□ □□□□□
{ □

, il fera réciter : *dix*..... *un* objet, et leur apprendra qu'au lieu de *dix-un* objets, on dit *onze* objets.

Ce nombre *onze* est ensuite représenté au tableau noir comme suit :

Onze { ••••• •••••
{ •

APPLICATIONS

1. — Ajouter un nom quelconque aux nombres suivants : écrire ensuite tous ces nombres en lettres :

a. I — II — III — IIII — IIIII — IIIII I — IIIII II — IIIII III — IIIII IIII
IIIII IIIII — IIIII IIIII I

b. □ — □□□ — □□□□□ — □□□□□ □□ — □□□□□ □□□□
{ □□□□□ □□□□□ — □□ — □□□□ — □□□□□ □
{ □
□□□□□ □□□ — □□□□□ □□□□□

c. ⁘ — ⁚ — ⁙⁝ — ⁚ — ⁙⁙ — ⁝ — ⁙⁘
⁙ — • — ⁙⁚

2. — Remplacer les *noms* des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc. *Cinq* ardoises, *neuf* touches, *trois* cahiers, *six* plumes, *onze* chaises, *huit* livres, *deux* pipes, *dix* souliers, *quatre* chaînes, *une* table, etc.

3. — Le maître dicte quelques nombres concrets de *un* à *onze*. Les élèves répètent d'abord ces nombres, montrent ensuite les quantités nommées et les représentent enfin au tableau ou sur l'ardoise au moyen de *tirets*, de *points*, de *carrés*, etc.

4. — Le maître fait réciter les nombres de *un* à *onze* et de *onze* à *un* :

a. — Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, dix, neuf, huit... un.

b. — Un, trois, cinq, sept, neuf, onze, neuf, sept, cinq, trois, un.

c. — Deux, quatre, six, huit, dix, huit, six, quatre, deux.

d. — Un, quatre, sept, dix, sept, quatre, un.

e. — Deux, cinq, huit, onze, huit, cinq, deux.

Quatorzième leçon

Connaissance des nombres de *douze* à *vingt*

Le maître montrant *dix* objets, les dépose devant les élèves, qui les comptent et disent : *dix* objets. Ajoutant successivement *un* objet à ces *dix* objets, le maître fait compter successivement : *dix-un* objets, *dix-deux*, *dix-trois*, *dix-quatre*, *dix-cinq*, *dix-six*, *dix-sept*, *dix-huit*, *dix-neuf*, *dix-dix* (*deux dix*) objets. Enfin, le maître leur dira que *dix-un* s'énonce *onze*; *dix-deux*, *douze*; *dix-trois*, *treize*; *dix-quatre*, *quatorze*; *dix-cinq*, *quinze*; *dix-six*, *seize*; *dix-dix* ou *deux dix*, *vingt*.

Ces nombres sont représentés au tableau, comme suit :

Onze	••••• ••••• •	dix-un
Douze	••••• ••••• ••	dix-deux
Treize	••••• ••••• •••	dix-trois
Quatorze	••••• ••••• ••••	dix-quatre
Quinze	••••• ••••• •••••	dix-cinq
Seize	••••• ••••• ••••• •	dix-six
Dix-sept	••••• ••••• ••••• ••	dix-sept
Dix-huit	••••• ••••• ••••• •••	dix-huit
Dix-neuf	••••• ••••• ••••• ••••	dix-neuf
Vingt	••••• ••••• ••••• •••••	dix-dix ou deux dix.

APPLICATIONS

Nous nous contenterons de donner les applications sur l'étude du nombre *douze*; les applications sur les nombres de *treize* à *vingt* seront de la même nature.

1. — Ajouter un nom quelconque aux nombres suivants; écrire ensuite tous ces nombres en lettres.

a. I — II — III — IIII — IIIII — IIIII I — IIIII II — IIIII III — IIIII IIII
IIIII IIII — IIIII IIIII I — IIIII IIIII II

b. • — : • — ⁖ • — ⁖ • : — ⁖ • ⁖ • — ⁖ • ⁖ • :
• — ⋮ — ⁖ • — ⁖ • ⁖ — ⁖ • ⋮ • — ⁖ • ⁖ • •

2. — Remplacer les *noms* des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc.

Deux cahiers, *neuf* ardoises, *cinq* crayons, *trois* bancs, *huit* chaises *quatre* tables, *douze* plumes, *une* touche, *dix* livres, *sept* boîtes, *onze* paniers, etc.

3. — Le maître dicte quelques nombres concrets de *un* à *douze*. Les élèves répètent ces nombres et les écrivent ensuite au tableau noir ou sur l'ardoise, après avoir montré le nombre d'objets que le maître vient de nommer.

4. — Le maître dépose devant les élèves un certain nombre d'objets. Les élèves indiquent le nombre d'objets de chaque espèce.

5. — Le maître fait réciter les nombres de *un* à *douze*, en ajoutant successivement *une*, *deux*, *trois*, ... *onze* unités et les nombres de *douze* à *un*, en retranchant successivement *une*, *deux*, *trois*... *onze* unités.

Quinzième leçon

EXERCICES SUR LES VINGT PREMIERS NOMBRES

RÉCAPITULATION

Lorsque les élèves auront une connaissance exacte des *vingt* premiers nombres, on peut leur enseigner la signification et l'emploi des termes *plus* (+), *moins* (—) et *égal* (=).

Ces termes étant compris, ils n'éprouveront aucune difficulté à faire les applications suivantes.

APPLICATIONS

Toutes les applications sont faites *oralement* avant d'être faites *par écrit*.

1.—*a.* • + • = deux   *b.* ⁖ • ⁖ • ⁖ + • = onze.

•• + • =   ⁖ • ⁖ • ⁖ •

••• + • =   ⁖ • ⁖ • ⁖ ••

•••• + • =   ⁖ • ⁖ • ⁖ ⁖ •

••••• + • =
••••• • + • =
••••• •• + • =
••••• ••• + • =
••••• •••• + • =

2.—*a*. ⁘ — • = neuf. — *b*. ⁘ — • = dix-neuf.
— • = —
— • = —
— • = —
— • = —
— • = —
— • = —
••• — • = —
•• — • = —
—

3.—*a*. • + •• = trois. — *b*. •• + •• = quatre.
••• + +
+ +
+ +
+ +
+ +
+ +
+ +
+ +

4.— *a.* … —..= dix-huit. *b.* … —.= dix-sept.
—..= —.=
etc. etc.

5. — *a.* . + ... = quatre. *b.* .. + ... = cinq.
+ +
+ +
+ +
+ +
+ +

6.— *a.* … —... = seize. *b.* … —... = dix-sept.
—... = ..—... =
etc. etc.

7.— *a.* . + : : = cinq.— *b.* .. + : : = six.
+ +
+ +
+ +

c. ... + : : = sept.
+
+
+

d. … — : : = treize.
—
—
—
—

e. — = quatorze.

—

—

—

—

f. — = quinze.

—

—

—

—

8.—*a.* + + + + + + + = *b.* + + + + + =

c. + + + + = *d.* + + + =

e. + + =

MODÈLE : + = quatre + = six + = huit + + dix, etc.

9. — *a.* pommes + pommes = douze pommes.

poires + poires =

prunes + prunes =

noix + noix =

noisettes + noisettes =

b. plumes — plumes = onze plumes.

touches — touches =

crayons — crayon =

cahiers — cahiers =

livres — livres =

10. — *a.* chiens + chiens =

chevaux + chevaux =

vaches + vaches =
chats + chats =
souris + souris =

b. tables — tables =
chaises — chaises =
bancs — bancs =
armoires — armoires =
pupitres — pupitres =

MODÈLES : chiens + chiens = dix chiens + chiens = douze chiens.
tables — tables = dix tables — tables = huit tables.

11. — *a.* + + = quinze. *b.* — — = onze.

MODÈLE : Dix + trois = treize + deux = quinze.
Quinze — un = quatorze — trois = onze.

+ + = — — =
+ + = — — =
+ + = — — =
+ + = — — =

c. + — = quatorze.
Quinze + trois = dix-huit — quatre = quatorze.

— + =
+ — =
— + =
+ — =

12. — *a.* + + + + + = dix-sept.
Deux + trois = cinq + quatre = neuf + un = dix + cinq = quinze + deux = dix-sept.

b. IIIII IIIII IIIII II — II — III — II — I — IIII = cinq.
dix-sept — deux = quinze — trois = douze — deux = dix — un = neuf
neuf — quatre = cinq.

IIIII IIIII IIIII III — IIII — II — IIIII — II — III =
IIIII IIIII IIIII I — IIII — II — III — I — III =
IIIII IIIII IIIII IIIII — IIII — IIIII — IIIII I — II — I =
IIIII IIIII IIIII IIII — III — III — IIII — IIIII — II =

c. … = treize.
Quatre+cinq=neuf—trois=six+cinq=onze—sept=quatre+neuf=treize.

CHAPITRE IV

Connaissance des nombres de *vingt* à *cent*

Seizième leçon

NOMBRES UNIORDINAUX

OBSERVATION GÉNÉRALE

Pour enseigner aux enfants les nombres de *vingt* à *cent*, afin de parer à l'inconvénient de leur montrer plusieurs séries de *cent* objets, on se servira préférablement du *boulier-compteur*.

Les boules de cet appareil seront disposées comme suit, en séparant chaque dizaine en deux parties de cinq boules chacune.

BOULIER-COMPTEUR

On peut remplacer le *boulier-compteur* par des bûchettes, composées :

1° De *vingt* bûchettes ou baguettes *unités*.

On en réunira *dix* ensemble et l'on fera une petite botte solidement liée par les deux bouts;

2° d'une *dizaine* de bâtonnets de même longueur que les baguettes, mais dix fois plus gros.

On aura soin de peindre aux extrémités de chacun de ces bâtonnets, dix petits ronds, simulant les dix baguettes qu'il est censé contenir, de manière à faire comprendre que chacun d'eux, formé par la réunion de dix baguettes, équivaut à dix baguettes qui ne seraient pas encore détachées les unes des autres.

Le maître montrant *dix* boules les élèves récitent : dix boules ou *dix*; *une fois* dix boules, *une fois* dix ou *un dix* ou *une dizaine* (1).

Ajoutant ensuite successivement *dix* boules, le maître apprendra à ses élèves qu'on obtient successivement :

deux	fois	*dix* boules ou	*vingt*	boules;	*deux dix,*	*deux*	dizaines ou	*vingt;*
trois	»	»	*trente*	»	*trois dix,*	*trois*	»	*trente;*
quatre	»	»	*quarante*	»	*quatre dix,*	*quatre*	»	*quarante;*
cinq	»	»	*cinquante*	»	*cinq dix,*	*cinq*	»	*cinquante*
six	»	»	*soixante*	»	*six dix,*	*six*	»	*soixante;*
sept	»	»	*septante*	»	*sept dix,*	*sept*	»	*septante*[2];
huit	»	»	quatre-vingt	»	*huit dix,*	*huit*	»	quatre-vingt[3];
neuf	»	»	*nonante*	»	*neuf dix,*	*neuf*	»	*nonante;*
dix	»	»	*cent*	»	*dix dix,*	*dix*	»	*cent.*

Ces nombres étant connus, les enfants peuvent commencer l'étude de ces nombres par voie d'*addition* et de *soustraction*.

Les combinaisons des *dizaines* se font tout à fait comme celles des unités. Ainsi pour ajouter *trente* à *quarante*, on ajoute *trois* dix ou *trois* dizaines à *quatre* dix ou *quatre* dizaines de la même manière qu'on ajoute *trois* pommes à *quatre* pommes. De même que dans le second cas, on obtient *sept* pommes, dans le premier cas on obtient *sept* dix, sept dizaines ou *septante*; etc.

APPLICATIONS

1. — Écrire les nombres uniordinaux de *dix* à *cent*; ajouter ensuite un nom à chacun de ces nombres.

MODÈLE : Dix — dix pommes.
Vingt — vingt poires, etc.

(1) On dit : *un dix* comme *un cahier*; *une dizaine* comme *une plume*; etc.

(2) Dans les exercices élémentaires, nous préférons nous en tenir aux expressions *septante* et *nonante*. — Les expressions *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix* seront enseignées plus tard.

(3) Faire remarquer aux élèves que le nombre *quatre-vingt* s'écrit *quatre vingts*, lorsqu'il est suivi d'un *nom pluriel*.

2. — Indiquer le nombre de *dizaines* que contient chacun des nombres uniordinaux de *dix* à *cent*.

MODÈLE : Dix = un dix ou une dizaine.
Vingt = deux dix ou deux dizaines, etc.

3. — Remplacer les *noms* des nombres par des *tirets*, des *points*, des *carrés*, etc. Vingt, quarante, soixante, quatre-vingt, cent ; dix, trente, cinquante, septante, nonante.

MODÈLE : Vingt = ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ⁚ ⁚

quarante = ⁚ etc.

4. — (Cette application doit être faite *oralement* avant d'être faite *par écrit*).

a. — Combien font : Vingt boules *plus* trente boules ?
Quarante boules *moins* trente boules ?
Cinquante boules *plus* vingt boules ?
Quatre-vingts boules *moins* quarante boules? etc.

b. — Combien font : Trente pommes plus dix pommes ?
Cinquante pommes moins vingt pommes?
Vingt poires plus trente poires ?
Soixante poires moins cinquante poires?
Dix élèves plus quarante élèves?
Septante élèves moins trente élèves ? etc.

c. Dix	plus	dix	=	*d*. Trente	moins	vingt	=
trente	»	vingt	=	septante	»	quarante	=
cinquante	»	trente	=	vingt	»	dix	=
septante	»	vingt	=	quarante	»	vingt	=
quarante	»	trente	=	soixante	»	trente	=
quatre-vingt	»	dix	=	nonante	»	vingt	=
vingt	»	cinquante	=	cent	»	quatre-vingt	=
soixante	»	quarante	=	cinquante	»	trente	=
trente	»	cinquante	=	quatre-vingt	»	cinquante	=
quarante	»	soixante	=	nonante	»	septante	=

e. Dix	+vingt	+trente	=	*f*. Cinquante	—vingt	—dix	=
vingt	+dix	+quarante	=	soixante	—trente	—vingt	=
trente	+vingt	+trente	=	septante	—dix	—quarante	=
quarante	+dix	+cinquante	=	nonante	—quarante	—trente	=
cinquante	+vingt	+vingt	=	cent	—dix	—quarante	=
dix	+soixante	+dix	=	quatre-vingt	—trente	—trente	=
vingt	+cinquante	+trente	=	septante	—vingt	—vingt	=
trente	+trente	+trente	=	nonante	—trente	—dix	=
vingt	+dix	+quarante	=	cent	—quarante	—vingt	=
dix	+cinquante	+quarante	=	quatre-vingt	—soixante	—dix	=

g. Quarante	+ vingt	— trente	=
cinquante	— quarante	+ vingt	=
trente	+ cinquante	— soixante	=

septante	— quarante	+ trente	=
soixante	+ vingt	— quarante	=
quatre-vingt	— cinquante	+ soixante	=
quarante	+ soixante	— cinquante	=
cent	— septante	+ quarante	=
trente	+ quarante	— vingt	=
nonante	— quatre-vingt	+ nonante	=

Dix-septième leçon

NOMBRES PLURIORDINAUX

Le maitre se servant du boulier-compteur, fait compter à ses élèves les nombres de *dix* à *vingt*, soit : dix, dix-un (onze), dix-deux (douze), dix-trois (treize), dix-quatre (quatorze), dix-cinq (quinze), dix-six (seize), dix-sept, dix-huit, dix-neuf, vingt.

Cela fait, il attire leur attention sur cette particularité qu'en ajoutant successivement *une unité* au nombre *dix*, on obtient ce nombre *dix* suivi successivement des *neuf* premiers nombres, auxquels il est uni par un trait-d'union.

Pour rendre cette particularité plus palpable, le maître écrira d'un côté, à gauche, les neuf premiers nombres et vis-à-vis le nombre dix suivi de ces neuf premiers nombres, soit :

Un — Dix-un (onze).
Deux — Dix-deux (douze).
Trois — Dix-trois (treize).
Quatre — Dix-quatre (quatorze).
Cinq — Dix-cinq (quinze).
Six — Dix-six (seize).
Sept — Dix-sept.
Huit — Dix-huit.
Neuf — Dix-neuf.

Reprenant ensuite, en se servant toujours du boulier-compteur, les nombres *vingt*, *trente*, *quarante*, *cinquante*, etc. le maître raisonnera sur ces nombres comme il a raisonné sur le nombre *dix* et obtiendra successivement :

a. Vingt-un
vingt-deux.
vingt-trois.
vingt-quatre.
vingt-cinq.
vingt-six.
vingt-sept.
vingt-huit.
vingt-neuf.

b. Trente-un.
trente-deux.
trente-trois.
trente-quatre.
trente-cinq.
trente-six.
trente-sept.
trente-huit.
trente-neuf.

c. Quarante-un.
quarante-deux.
quarante-trois.
quarante-quatre.
quarante-cinq.
quarante-six.
quarante-sept,
quarante-huit.
quarante-neuf.

d. Cinquante-un.
cinquante-deux.
cinquante-trois.
cinquante-quatre.
cinquante-cinq.

e. Soixante-un.
soixante-deux.
soixante-trois.
soixante-quatre.
soixants-cinq.

f. Septante-un.
septante-deux.
septante-trois.
septante-quatre.
septante-cinq.

cinquante-six.	soixante-six.	septante-six.
cinquante-sept.	soixante-sept.	septante-sept.
cinquante-huit.	soixante-huit.	septante-huit.
cinquante-neuf.	soixante-neuf.	septante-neuf.

g. Quatre-vingt-un.	*h.* Nonante-un.
quatre-vingt-deux.	nonante-deux.
quatre-vingt-trois.	nonante-trois.
quatre-vingt-quatre.	nonante-quatre.
quatre-vingt-cinq.	nonante-cinq.
quatre-vingt-six.	nonante-six.
quatre-vingt-sept.	nonante-sept.
quatre-vingt-huit.	nonante-huit.
quatre-vingt-neuf.	nonante-neuf (1).

Enfin, il leur expliquera que dans les nombres *vingt-un*, *trente-un*, *quarante-un*, *cinquante-un*, *soixante-un*, *septante-un* et *nonante-un* on remplace le *trait-d'union* par le mot *et*. De là: *vingt et un*, *trente et un*, *quarante et un*, *cinquante et un*, *soixante et un*, *septante et un*, *nonante et un*, et *quatre-vingt-un*.

APPLICATIONS

A. — Exercices oraux

1. — Compter: 1° de *un* à *cent* et 2° de *cent* à *un*, en ajoutant ou en retranchant successivement:

a. — Une unité; b. — deux unités; c. — trois unités; d. — quatre unités e. — cinq unités; f. — six unités; g. — sept unités; h. — huit unités; h. — neuf unités; j. — dix unités.

2. — Compter: 1° de *deux* à *cent* et 2° de *cent* à *deux*, en ajoutant ou en retranchant successivement:

a. — Deux unités; b. — trois unités; c. — quatre unités; d. — cinq unités; e. — six unités; f. — sept unités; g. — huit unités; h. — neuf unités; i. — dix unités.

3. — Compter: 1° de *trois* à *cent* et 2° de *cent* à *trois*, en ajoutant ou en retranchant successivement:

a. — Trois unités; b. — quatre unités; c. — cinq unités; d. — six unités; e. — sept unités; f. — huit unités; g. — neuf unités; h. — dix unités.

4. — Compter: 1° de *quatre* à *cent* et 2° de *cent* à *quatre*, en ajoutant ou en retranchant successivement *quatre*, *cinq*, *six*, *sept*, *huit* *neuf*, *dix* unités.

5. — Compter: 1° de *cinq* à *cent* et 2° de *cent* à *cinq*, en ajoutant ou en retranchant successivement *cinq*, *six*, *sept*, *huit*, *neuf*, *dix* unités.

(1) Les élèves ne connaissant pas les expressions *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix*, on ne leur enseignera pas non plus les expressions *soixante-et-onze...*, *soixante-douze...*, *quatre-vingt-onze...*, *quatre-vingt-douze...*, etc.

6. — Compter: 1° de *six* à *cent* 2° de *cent* à *six*, en ajoutant ou en retranchant successivement *six*, *sept*, *huit*, *neuf*, *dix* unités.

7. — Compter : 1° de *sept* à *cent* et 2° de *cent* à *sept*, en ajoutant ou en retranchant successivement *sept*, *huit*, *neuf*, *dix* unités.

8. — Compter : 1° de *huit* à *cent* et 2° de *cent* à *huit* en ajoutant ou en retranchant successivement *huit*, *neuf*, *dix* unités.

9. — Compter : 1° de *neuf* à *cent* et 2° de *cent* à *neuf*, en ajoutant ou en retranchant successivement *neuf*, *dix* unités.

10. — Compter: 1° de *dix* à *cent* et 2° de *cent* à *dix*, en ajoutant ou en retranchant successivement *dix* unités.

11. — Comment appelle-t-on les nombres composés de:
deux dizaines et trois unités ? — trois dizaines et deux unités ?
— cinq dizaines et sept unités ? — sept dizaines et cinq unités ?
— neuf dizaines et une unité ? — une dizaine et neuf unités ? — Etc.

12. — Combien de dizaines et combien d'unités y a-t-il dans : vingt-sept, septante-deux, quarante-cinq, cinquante-quatre, dix-huit, quatre-vingt-un, soixante-trois, trente-six ? etc.

B. — Exercices écrits

1. — Ajouter :

Deux à dix, vingt-quatre, trente-deux, quarante-cinq, etc.
trois à trente-deux, quarante-et-un, cinquante-cinq, etc.
quatre à vingt-trois, cinquante-quatre, septante-deux, etc.
cinq à soixante et un, trente-trois, nonante-deux, etc.
six à cinquante, vingt-trois, quarante-deux, etc.
sept à vingt et un, quarante, trente-deux, etc.
huit à trente, nonante et un, vingt, onze, etc.

Modèle : Dix + deux = douze.
Vingt-quatre + deux = vingt-six, etc.

2. — Oter :

Deux de treize, vingt-cinq, trente-sept, quarante-neuf, etc.
trois de vingt-quatre, trente-six, septante-huit, etc.
quatre de quarante-cinq, trente-six, dix-neuf, etc.
cinq de cinquante-cinq, vingt-sept, soixante-neuf, etc.

Modèle : Treize — deux = onze.
Vingt-cinq — deux = vingt-trois, etc.

3. —

a. Quarante	+trois	+deux	=	*b*. Trente-cinq	—un	—trois	=
douze	+quatre	+trois	=	dix-neuf	—quatre	—deux	=
vingt-cinq	+deux	+deux	=	quarante-huit	—deux	—cinq	=
trente	+quatre	+cinq	=	septante-sept	—deux	—quatre	=
soixante-trois	+trois	+deux	=	vingt-neuf	—un	—six	=
trente-trois	+quatre	+deux	=	quatre-vingt-sept	—trois	—deux	=
septante et un	+cinq	+un	=	nonante-neuf	—deux	—cinq	=
nonante-deux	+trois	+trois	=	soixante-huit	—deux	—trois	=
cinquante	+un	+six	=	septante-six	—quatre	—un	=
quatre-vingt-deux	+deux	+quatre	=	seize	—deux	—deux	=

Modèle : ·· ···· ····· ····· ····· ······ + ··· =

quarante-trois + ·· = quarante-cinq.

····· ······ ······ ··· — · = trente-quatre

— ·· = trente et un.

c. Douze + cinq — trois =
vingt-huit — six + quatre =
trente-quatre + trois — six =
cinquante-neuf — sept + cinq =
septante et un + huit — deux =
quatre-vingt-huit — cinq + six =
trente-sept + deux — cinq =
quarante-neuf — six + quatre =
soixante-deux + sept — huit =
Seize — cinq + huit =

Modèle : ····· ····· + ····· = dix-sept — ··· = quatorze.

4. — Quatre dizaines + neuf unités = *quarante-neuf.*
neuf » + quatre » =
six » + deux » =
deux » + six » =
etc. etc.

5. — Cinquante-huit = *Cinq dizaines et huit unités.*
septante-trois =
vingt-quatre =
quatorze =
quatre-vingt-six =
etc.

Dix-huitième leçon

COMBINAISONS QUI AMÈNENT UN CHANGEMENT DE DIZAINES

A. — Addition

Le maître montrant, au boulier-compteur, *huit* boules, puis à côté *deux* boules fera réciter, après avoir ajouté les deux boules aux huit boules : huit boules plus deux boules font dix boules.

Posant ensuite sous les *dix* boules *huit* autres boules et deux boules, un peu écarté des huit, il fera réciter comme ci-dessus : huit boules + deux boules = dix boules, et en réunissant les deux nombres : dix-huit boules + deux boules = dix boules + dix boules ou vingt boules. De là : *quarante cinq* boules + *cinq* boules = cinq boules + cinq boules = dix boules + quarante boules = cinquante boules.

Abordant enfin un cas plus difficile, soit : *vingt-huit* + *sept* boules, il fera raisonner cette somme comme nous avons raisonné la somme de *huit* + *sept*. De même que pour ajouter *huit* à *sept* nous avons dit : huit + deux = dix + cinq = quinze, nous disons : *vingt-huit* + *sept* = vingt-huit + deux = trente + cinq = trente-cinq. Donc : *vingt-huit* + *sept* = *trente-cinq*.

B. — Soustraction

De *dix* faire ôter *quatre*; l'élève dira : *dix* moins *quatre* = *six*.

Faisant ensuite ôter quatre de vingt, le maître guidera l'élève pour l'amener à dire, comme dans le premier cas : *dix* moins *quatre* = *six* plus *dix* = *seize*, et pour ôter, par exemple, *huit* de *cinquante* : *dix* moins *huit* = *deux* plus *quarante* = *quarante-deux*.

Soit enfin à ôter *six* de *vingt-deux*. En raisonnant comme ci-dessus, on obtiendra : *vingt-deux* moins *deux* = *vingt* moins *quatre* = *seize*.

Remarque. — Toutes ces combinaisons se feront d'une manière *intuitive*, soit au moyen des boules du boulier-compteur, soit au moyen d'autres objets.

APPLICATIONS

Les applications seront raisonnées *oralement* avant d'être faites *par écrit*.

1. — Ajouter. :

Deux à dix-huit, vingt-neuf, trente-huit, quarante-neuf,
trois à vingt-sept, trente-huit, quarante-neuf, dix-sept ;
quatre à seize, trente-sept, soixante-huit, nonante-six :
cinq à vingt-cinq, septante-sept, dix-huit, trente-six ;
six à quarante-quatre, septante-cinq, quatre-vingt-sept ;
sept à vingt-trois, quarante-cinq, cinquante-huit ;
huit à cinquante-deux, treize, nonante-neuf, quinze ;
neuf à septante et un, quarante-quatre, quatre-vingt-trois, etc.

Modèle : ∴∴ ∴∴ ∴∴ ⁝ + : = vingt.
∴∴ ∴∴ ∴∴ ∴∴ ∴∴ ∴∴ : + : = trente-et-un.

2. — Oter :

Deux de onze, vingt, trente et un, quarante-deux ;
trois de vingt-deux, quinze, quarante et un ;
quatre de trente-quatre, quarante-trois, cinquante-deux ;
cinq de treize, septante-cinq, trente-trois, quarante ;
six de quarante-quatre, nonante, soixante et un ;
sept de cinquante, trente-deux, quatre-vingt-quatre ;
huit de quinze, vingt-sept, cinquante-deux, quarante ;
neuf de vingt-six, quarante-deux, quatre-vingt-un.

Modèle : ∴∴ ∴∴ : — : = neuf. ∴∴ ∴∴ ∴∴ ∴∴ ∴∴ : — ⁝ = dix-neuf.

3.—*a.* Quarante + sept + cinq =
vingt-huit + six + trois =
quarante-cinq + sept + huit =
soixante-huit + six + neuf =
trente-sept + quatre + cinq =
dix-neuf + neuf + neuf =
vingt-huit + huit + huit =
septante-neuf + neuf + huif =
quatre-vingt-sept + sept + sept =
cinquante-six + six + neuf =

b. Dix-neuf — cinq — six =
trente-quatre — huit — cinq =
cinquante-deux — neuf — trois =
septante-trois — huit — neuf =
cent — neuf — quatre =
soixante — six — six =
septante et un — sept — sept =
quatre-vingt-quatre — huit — huit =
nonante-trois — neuf — neuf =
vingt-deux — sept — six =

MODÈLES: ⁘⁘ + ⁘⁘ + ⁘⁘ + ⁘⁘ + ⁘ =
quarante-sept + ⁘ = cinquante-deux.
⁘⁘⁘ — ⁘ = quatorze — ⁘ = huit.

c. Quinze + deux — huit =
trente-neuf — trois + cinq =
vingt-sept + six — sept =
soixante-trois — cinq + neuf =
nonante-deux + huit — six =
quarante-trois — huit + sept =
septante-sept + sept — neuf =
quatre-vingt-un — six + huit =
soixante + deux — cinq =
cent — neuf + six =

MODÈLE : ⁘⁘ + ⁘ = dix-sept — ⁘ ⁝ = neuf.

Dix-neuvième leçon

COMBINAISONS DE NOMBRES PLURIORDINAUX AVEC DES NOMBRES UNIORDINAUX

Faire raisonner et indiquer au boulier-compteur, les résultats suivants :

1° Quarante + trente. — Quatre dix + trois dix = sept dix ou septante.
2° Quarante-cinq + trente. — Quatre dix + trois dix = sept dix ou septante + cinq = septante-cinq.
3° Quarante — vingt. — Quatre dix — deux dix = deux dix ou vingt.
4° Quarante-cinq — vingt. — Quatre dix — deux dix = deux dix ou vingt + cinq = vingt-cinq.

Remarque. — Ces exercices sont répétés sur d'autres nombres, jusqu'à ce que les enfants soient parvenus à raisonner ces diverses combinaisons sans la moindre hésitation.

APPLICATIONS

Les applications sont raisonnées *oralement* avant d'être faites *par écrit.*

1. — Quarante-trois + vingt =
trente + vingt-cinq =
soixante-trois + trente =
cinquante + trente-huit =
vingt-sept + quarante =
dix + cinquante-huit =
quarante-neuf + cinquante =
trente + vingt-six =
vingt et un + quarante =
cinquante + trente-quatre =

2. — Quarante-huit — vingt =
septante-cinq — trente =
quarante-six — quarante =
septante-sept — cinquante =
nonante-neuf — soixante =
quatre-vingt-deux — trente =
soixante-quatre — quarante =
septante-deux — soixante =
cinquante-huit — cinquante =
nonante-trois — trente =

MODÈLE : ⋯ + ⋯ =
soixante-trois.

⋯ — ⋯ =
vingt-huit.

3. — Trente-six + vingt + trente =
quarante + vingt-cinq + trente =
dix + cinquante + vingt-sept =
soixante-cinq — vingt — trente =
quatre-vingt-six — trente — dix =
nonante-neuf — quarante — cinquante =
quarante-six + cinquante — septante =
septante-cinq — trente + vingt =
vingt + trente-trois — trente =
soixante-huit — quarante + soixante =

MODÈLE : ⋯ + ⋯
= cinquante-six + ⋯ = quatre-vingt-six.

Vingtième leçon

COMBINAISONS DE NOMBRES PLURIORDINAUX ENTRE EUX

(Le calcul des unités se fait sans apporter de changement dans les dizaines)

Faire raisonner et indiquer, au boulier-compteur les résultats suivants :

1° Trente + vingt. — Trente + vingt = cinquante ;

2° Quatre + cinq. — Quatre + cinq = neuf ;

3° Trente-quatre + vingt-cinq. — *a.* Trente + vingt = cinquante ;
quatre + cinq = neuf ;
cinquante + neuf = cinquante-neuf.
b. Trente-quatre + vingt = cinquante-quatre.
cinquante-quatre + cinq = cinquante-neuf.

4° Soixante-sept — trente-quatre. — *a*. Soixante — trente = trente ;
sept — quatre = trois ;
trente + trois = trente-trois.
b. Soixante-sept — trente = trente-sept.
trente-sept — quatre = trente-trois.
etc. etc.

APPLICATIONS

Les applications sont raisonnées *oralement* avant d'être faites *par écrit.*

1. —	Vingt-trois	*plus*	trente-cinq =
	trente-quatre	»	douze =
	quarante-cinq	»	trente et un =
	cinquante-six	»	quarante-trois =
	soixante-sept	»	trente-deux =
	douze	*plus*	cinquante-quatre =
	trente-trois	»	quarante-cinq =
	cinquante et un	»	trente-huit =
	vingt-quatre	»	soixante-deux =
	quarante-cinq	»	treize =

2. —	Trente-quatre	*moins*	vingt et un =
	quarante-six	»	trente-deux =
	soixante-huit	»	quarante-trois =
	quatre-vingt-neuf	»	cinquante-quatre =
	vingt-sept	»	vingt-cinq =
	quarante-huit	»	dix-sept =
	septante-sept	»	cinquante-deux =
	nonante-huit	»	soixante-trois =
	cinquante-trois	»	trente et un =
	soixante-cinq	»	quarante-deux =

3. —	Vingt-deux	*plus*	trente et un	*plus*	quarante-trois =
	treize	»	vingt et un	»	quarante-cinq =
	trente-deux	»	vingt-cinq	»	trente et un =
	septante-six	*moins*	vingt-deux	*moins*	quarante et un =
	quatre-vingt-neuf	»	trente-trois	»	vingt-cinq =
	nonante-huit	»	cinquante-deux	»	trente-six =
	trente-quatre	*plus*	vingt-trois	»	quarante-cinq =
	nonante-neuf	*moins*	septante-six	*plus*	cinquante-trois =
	dix-sept	*plus*	soixante-deux	*moins*	trente-huit =
	soixante-sept	*moins*	quarante-cinq	*plus*	seize =

Modèles

1. — .... + ... = cinquante-huit.

2. — .... — .... = treize.

3. — .... + ... = cinquante-trois
+ .... = nonante-six.

Vingt et unième leçon

COMBINAISONS DES NOMBRES PLURIORDINAUX ENTRE EUX

(La combinaison des unités amène un changement dans les dizaines)

Faire raisonner oralement, au boulier-compteur, les résultats suivants:

1° Trente-six + vingt-trois. — *a*. Trente + vingt = cinquante;
six + trois = neuf;
cinquante + neuf = cinquante-neuf.
b. Trente-six + vingt = cinquante six + trois = cinquante-neuf.

2° Quarante-sept + trente-huit. — *a*. Quarante + trente = septante;
sept + huit = quinze;
septante + quinze = quatre-vingt-cinq
b. Quarante-sept + trente = septante-sept + huit = quatre-vingt-cinq.

3° Soixante-cinq — trente-huit. — *a*. Soixante — trente = trente;
cinq — huit (*impossible*).
b. Soixante-cinq — trente = trente-cinq — cinq = trente — trois = vingt-sept.

Faire remarquer que dans la *soustraction* le deuxième procédé est le seul employé, le premier n'étant pas possible.

APPLICATIONS

Les applications sont raisonnées *oralement* avant d'être faites *par écrit*.

1.				2.	
Quarante-trois	plus	vingt-neuf =	Trente	moins	vingt-cinq =
trente-six	»	quarante-cinq =	cinquante	»	vingt-huit =
soixante-sept	»	vingt-quatre =	septante-deux	»	trente-sept =
septante-huit	»	dix-sept =	nonante-trois	»	quarante-six =
cinquante-neuf	»	trente-six =	quarante et un	»	dix-sept =
trente-trois	»	quarante-neuf =	cent	»	soixante-sept =
soixante-six	»	vingt-cinq =	vingt-cinq	»	dix-neuf =
dix-sept	»	cinquante-sept =	soixante-deux	»	vingt-huit =
vingt-huit	»	trente-cinq =	quatre-vingt-quatre	»	cinquante-six =
trente-neuf	»	quarante-six =	septante	»	trente-trois =

3. — Vingt-trois	*plus*	trente-sept	*plus*	vingt-cinq =
quarante-six	»	dix-neuf	»	trente-quatre =
quinze	»	trente-neuf	»	vingt-huit =

soixante	*moins*	trente-sept	*moins*	quinze =
septante-deux	»	quarante et un	»	dix-huit =
nonante et un	»	quarante-six	»	vingt-neuf =
trente-trois	*plus*	quarante-neuf	»	vingt-sept =
soixante-trois	*moins*	quarante-quatre	*plus*	trente-six =
quarante-huit	*plus*	quarante-huit	*moins*	cinquante-sept =
cent	*moins*	soixante-cinq	*plus*	quarante-neuf =

Modèles

1. — + = septante-deux.

2. — = cinq.

3. — + = = soixante + = quatre-vingt-cinq.

(*A suivre.*) M. Snyckers.

NÉCROLOGIE

U. K. Schoettle

Le 23 avril A. C. est mort à Esslingen (Würtemberg), U. K. Schoettle, ancien directeur de l'institution des Sourds-Muets de cette ville (1861 à 1881) et un des premiers instituteurs de Sourds-Muets de l'Allemagne. — Schoettle n'était pas seulement un praticien distingué, mais encore un auteur fort estimé. Elève et continuateur de Hill (Weissenfels), il a cherché et il a réussi à briser les étroites limites dans lesquelles l'enseignement des Sourds-Muets était renfermé, et son ouvrage *Lehrbuch der Taubstummen-Bildung*, publié à Esslingen, en 1874, restera longtemps encore pour nous un conseiller précieux et fidèle.

J. Hugentobler.

INFORMATIONS

Le legs Vinas. — En annonçant le legs fait à l'Institution nationale de Paris par M. Vinas, de Lodève, dans notre avant-dernier numéro, nous nous demandions si cette libéralité ne lui avait pas été inspirée par quelque publication renfermant des développements sur l'art tout moderne d'enseigner la parole aux sourds-muets.

Nous apprenons que nos suppositions étaient fondées.

M. Vinas, en effet, n'a jamais eu de parents sourds-muets. C'était un esprit très éclairé, que tout progrès, surtout en matière d'instruction intéressait au plus haut point. Il lisait beaucoup et se tenait au courant du mouvement scientifique et littéraire. M. Vinas est décédé célibataire à l'âge de quatre-vingt-douze ans. Jeune, il avait fait d'excellentes études et avait acquis son diplôme de licencié en droit. Rentré dans la carrière industrielle, il avait réalisé une fortune qu'était venu grossir l'avoir de ses oncles maternels.

Il a toujours eu le goût des belles-lettres, était érudit, intéressant dans la conversation et le discours et possédait une fermeté de caractère que d'aucuns prenaient pour de l'entêtement.

Quoique célibataire, il avait adopté pour fils un jeune homme auquel il donna le nom de César et qu'il fit élever brillamment au lycée Louis-le-Grand, à Paris.

Ce jeune homme, fort intelligent, gentil et sociable, est mort en 1870, au moment où il venait d'obtenir son diplôme de licencié en droit et se préparait au doctorat. A partir de cette époque, M. Vinas, qui ne voyait pas les siens, conçut le projet d'instituer la ville de Lodève son héritière. Il la dota d'un pont sur la rivière de la Lergue et d'une école laïque pour les garçons.

Cette école porte le nom de : École César Vinas.

Une difficulté étant survenue à raison de la prise de possession de cette école avec l'administration municipale, M. Vinas révoqua ses dispositions et institua pour légataire universel l'hospice de Lodève, à charge d'exécuter divers legs humanitaires :

Sourds-muets.

Jeunes aveugles.

Enfants abandonnés ou coupables.

Hospice de Lodève.

M. Vinas avait une sœur qui est décédée sans enfants en 1885 et il n'a laissé que des parents au quatrième degré sur les deux lignes.

On nous assure que ceux-ci attaquent le testament du bienfaiteur. Espérons qu'ils n'auront pas gain de cause.

L. G.

*
* *

Meersbourg. — A la suite de la retraite de M. Müller, Recteur, la direction de l'institution de Sourds-Muets de Meersbourg (Grand-Duché de Bade, sur les bords du lac de Constance), est confiée à M. Härter qui, depuis vingt-cinq ans, est professeur titulaire à la même école.

*
* *

Emden. — L'institution de Sourds-Muets d'Emden (Hanovre) vient de publier son 41e rapport annuel. Cette école est dirigée par M. Danger et compte quarante-neuf élèves (garçons et filles) divisés en quatre classes. Cet établissement est un externat, et le rapport constate que l'on place très facilement les enfants chez les braves gens qui les logent et les nourrissent.

*
* *

Nous apprenons que mademoiselle Susanna E. Hull, a quitté sa situation au « *Training College d'Ealing* » pour ouvrir une école privée consacrée à l'enseignement des Sourds-Muets par la méthode orale pure. Cet établissement est installé à *Bexley* (Kent) *Woodvale, Parkhust Road.*

BIBLIOGRAPHIE

Die Entwicklung der Sprache beim Kinde. (Le développement du langage chez l'enfant), par HARTMANN, *Organ.*, nos 2 à 5.

Cet article, qui a été publié d'abord dans le *Rheinische Schulmann*, est une étude approfondie sur la naissance, la formation et le développement du langage chez l'enfant, et il donne lieu à une foule d'observations physiologiques et psychologiques des plus intéressantes.

A la question : pourquoi l'enfant n'est-il pas encore en possession du langage à son entrée dans le monde ? l'auteur répond : Parce qu'il lui manque à cet effet le développement physique et intellectuel indispensables. J. H.

Kalender für Taubstummen-Lehrer
(*Almanach de l'Instituteur de Sourds-Muets*)

M. REUSCHERT, professeur de Sourds-Muets à Metz, auquel nous devons déjà la *Heilpadagogische Karte* (carte générale de la pédagogie médicale), va publier prochainement l'*Almanach de l'Instituteur de Sourds-Muets*. Cette publication, espèce d'*Agenda*, sera consultée avec fruit non seulement par nos confrères de l'Allemagne, mais encore par ceux des autres nations. Ils y trouveront, sous une forme concise, les renseignements les plus utiles et les plus divers se rapportant à l'éducation des Sourds-Muets. J. H.

Controverse entre l'abbé de l'Épée et Samuel Heinicke, au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets, traduite du latin et **État actuel de la question**, par J. ALARD officier d'académie, professeur et archiviste à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, secrétaire de la Société centrale d'éducation et d'assistance pour les sourds-muets en France. — 70 pages in-8 broché ; Paris 1881.

Notre excellent collègue nous pardonnera d'avoir attendu jusqu'à ce jour pour faire l'analyse de son travail. Mais on n'est négligent qu'avec les siens. Notre désir de ménager la susceptibilité de confrères moins proches de nous, nous a entraînés à faire passer leurs œuvres avant celle-ci.

L'ouvrage de M. ALARD, comme l'indique le titre, est divisé en deux parties : la première se compose de la traduction de tout le dossier relatif à la célèbre Controverse entre l'abbé de l'Épée et Samuel Heinicke : lettres de l'abbé de l'Épée, réponse de l'instituteur allemand, décision de l'Académie de Zurich, remerciements de l'Épée aux membres de cette académie ; enfin discours prononcé au public par un sourd-muet de naissance, élève de l'instituteur français.

Ce dossier forme la troisième partie du livre bien connu de l'Épée, édition de 1784.

Les maîtres qui n'ont pu prendre connaissance de cette controverse dans le texte latin sauront gré à M. Alard de leur en avoir fourni une traduction fidèle.

Dans la seconde partie de son travail, *État actuel de la question* (en 1881), notre collègue, s'appuyant sur le deuxième paragraphe de la neuvième résolution adoptée au Congrès international de Paris en 1878, et sur son expérience personnelle, déclare « qu'il y a eu et qu'il y aura toujours des sourds-muets, — en petit nombre, il le reconnaît — qui se trouveront par suite de leur état physique et moral, dans l'impossibilité de retirer le moindre profit de l'enseignement donné à l'aide de la méthode orale pure. »

Il établit ensuite que si l'enseignement de la parole n'a pas toujours occupé à l'École de Paris la place qui lui était due, la responsabilité doit en incomber non aux maîtres, mais aux gouvernements qui ont précédé la troisième république. Celle-ci a mieux compris ses devoirs. « Nous sommes heureux, dit M. Alard, de voir l'administration supérieure prendre sérieusement en main la cause des sourds-muets qui, jouissant de tous les droits civils et politiques, vivent presque isolés au milieu de leurs concitoyens que la nature a gratifiés de l'intégrité des sens, et nous sommes prêts à la seconder, dans des intentions généreuses, du plus entier dévouement guidé par l'expérience que donnent de nombreuses années de pratique. »

En faisant cette déclaration. M. Alard était l'interprète des sentiments de tous ses collègues.

L. G.

REVUE DES JOURNAUX

Quaterly Review (Juillet 1886). — Le journal anglais nous donne d'abord une réédition du mémoire présenté par M. Arnold au dernier congrès de Paris (1885) sur les *moyens d'empêcher les communications par signes au début de l'enseignement, indépendamment de la séparation des élèves instruits par la parole d'avec les élèves plus anciens qui auraient été instruits par la mimique.* Ce mémoire a déjà paru en français dans le compte rendu du congrès.

Nous trouvons ensuite une traduction « *Petites notes d'un petit instituteur* » de notre collaborateur *De Minimis.* Cette traduction est due à la plume de miss Suzanna E. Hull, « l'héroïne du congrès de Milan. »

Un collaborateur de la *Quaterly Review* demande un clergé spécial pour les sourds-muets et rappelle que le premier sourd-muet qui ait reçu les ordres est le *Rev. H. W. Syle*, en Amérique. On sait que récemment le sourd-muet *R. A. Pearce* a été l'objet de la même faveur en Angleterre.

Dans un article intitulé *Pionniers,* M David Buxton rend hommage aux hommes de cœur qui ont contribué à divulguer la méthode orale.

Le même auteur consacre une longue étude à l'alphabet manuel.

Parmi les articles bibliographiques, nous remarquons une rapide analyse du compte rendu du congrès des instituteurs de sourds-muets tenu à Londres en 1885, et la statistique des institutions de sourds-muets de France empruntée à la *Revue française.*

M. D.

L'Éditeur-Gérant,

Georges CARRÉ.

3825. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 8. Novembre 1886.

LE FUTUR CONGRÈS INTERNATIONAL

Les membres français du Comité central nommé par le Congrès de Bruxelles (1) pour l'organisation de la prochaine session internationale se sont réunis, le 28 août dernier, au ministère de l'Intérieur, à Paris, et ont décidé, à l'unanimité des membres présents (4 sur 7), d'adresser à leurs collègues des autres nations une lettre dans laquelle ils leur demandent de se prononcer :

1° Sur la constitution du bureau du Comité central ;

2° Sur le choix de la date précise à laquelle doit avoir lieu en 1887 le quatrième Congrès international.

En outre des deux réponses fermes que les membres du Comité central sont appelés à fournir sur ces deux questions, on les prie de faire connaître leur sentiment :

a) Sur la durée du Congrès ;

b) Sur la langue qu'il conviendrait d'adopter comme langue officielle du Congrès, sauf la faculté accordée à chacun de faire usage de sa langue nationale ;

c) Sur l'opportunité qu'il y aurait à nommer un ou plusieurs rapporteurs pour faire au Congrès l'analyse des mémoires qui seront transmis, avant la réunion de cette assemblée, en réponse aux questions posées; le rôle du rap-

(1) Rappelons que le Comité central est composé de sept membres de nationalité française et de trois membres de chacune des autres nations représentées au Congrès de Bruxelles.
Il se trouve, après élections, composé ainsi qu'il suit :
Pour l'Allemagne : MM. Weisveiler, Valter, Treibel.
— l'Angleterre : MM. Elliott, Ackers, Dr Buxton.
— la Belgique : MM. Janssens, P. Amédée, Charbonnier.
— l'Espagne : MM. Villabrille, Valls, Copet Navallon.
— les États-Unis : M. Stoddart, miss Yale, Dr Peet.
— la France : MM. Claveau, chanoine Bourse, E. Péreire, E. Peyron, Houdin, Bélanger, abbé Goislot.
— la Hollande : MM. D. Hirsch, Dr Alings, Terwindt.
— l'Italie : MM. Tarra, Pellicioni, Fornari.
— la Norwège : Mme Rosing, MM. Haslaad, Dr Lyng.

*

porteur devant se borner exclusivement à l'exposé des idées développées dans les mémoires, sans aucune appréciation personnelle de sa part ou de la part du Comité central;

d) Sur l'opportunité qu'il pourrait y avoir à nommer, dans le cours des séances, des commissions chargées de l'examen de certaines questions et qui rendraient compte de leurs travaux par l'organe d'un rapporteur spécial.

Cette lettre-circulaire est accompagnée d'un avis à faire parvenir au public, — avis qui doit être sanctionné par le Comité central avant d'être définitif, — par lequel les instituteurs et les amis des sourds-muets qui se proposent de prendre part au prochain Congrès international à Francfort sont priés de se prononcer, AVANT LE 1er NOVEMBRE 1886, sur la date du Congrès.

Il y est rappelé que les questions à inscrire à l'ordre du jour du futur Congrès seront choisies d'après les listes de propositions dressées par les Comités de chaque nationalité ; mais il n'est pas dit quel délai est accordé pour la formation de ces listes.

Nous avons tenu à donner à nos lecteurs l'essence de la lettre et du projet d'avis adressés à leur collègues étrangers par les membres français du Comité central, d'abord pour être agréables à ce dernier, qui est désireux de donner la plus grande publicité à ce double document, ensuite dans l'espoir que la lecture de ces propositions éveillerait dans l'esprit de nos lecteurs, comme elle en a éveillé dans le nôtre, des réflexions qui méritent d'être portées à la connaissance des deux comités — central et local — d'organisation.

Ce faisant, nous nous conformons à l'un des principaux articles de notre programme qui veut que cette Revue soit « l'auxiliaire naturel des congrès internationaux, en leur signalant d'avance les problèmes qui s'imposent à leurs délibérations, en rassemblant aussi les éléments de solution parmi lesquels ils auront à choisir (1) ».

(1) Voir l'article-programme de M. Ad. Franck, dans le premier numéro de notre première année.

Toutes communications concernant l'organisation du prochain Congrès, concernant ensuite les questions portées à l'ordre du jour — quand ces questions auront été fixées — seront donc les bienvenues.

En ce qui nous concerne, nous tenons à reprendre, en quelques lignes rapides — quitte à y revenir — une question qu'il ne nous a pas été permis de développer au Congrès de Bruxelles, parce qu'elle ne touchait pas suffisamment, paraît-il, à l'objet en discussion : il s'agissait pourtant de l'organisation du prochain Congrès. Nous voulions faire ressortir l'incontestable et importante économie de temps que l'on réaliserait en nommant, pour chaque question à l'ordre du jour, une commission spéciale à laquelle seraient adressés tous les mémoires traitant la même question et au sein de laquelle pourraient se rendre tous les membres du Congrès qui auraient un avis à faire entendre ou une motion à proposer concernant le sujet spécialement soumis à l'examen de cette commission.

Ces commissions, — aussi nombreuses que les questions portées à l'ordre du jour du Congrès, nous le répétons, — pourraient se réunir toutes, à la même heure, en des locaux séparés ; examiner, dans une causerie toujours plus féconde en résultats que les séances publiques, les avis de chacun sur l'objet en discussion, puis formuler un projet de résolution qu'un rapporteur nommé par elle et dans son sein recevrait mission de présenter et de soutenir en séance publique. Elles siégeraient dans la matinée, l'après-midi seule étant réservée aux débats publics.

Dans les trois Congrès internationaux qui ont eu lieu, nous avons vu qu'on s'était trouvé obligé, faute de temps, de aisser de côté un bon nombre de questions qu'on s'était proposé d'éclaircir. Cela tient au défaut de procédure que nous signalons. Y aurait-il eu quinze ou trente questions à examiner, au lieu de cinq ou six, qu'elles auraient pu l'être, si le Congrès s'était sectionné en quinze ou trente bureaux siégeant en même temps.

Le système que nous proposons-là n'est pas nouveau,

certes : il est pratiqué dans la plupart des congrès pédagogiques, scientifiques et autres, il est pratiqué dans tous les parlements. Une seule chose nous étonne, c'est qu'on ne se soit pas encore décidé à l'appliquer dans nos congrès spéciaux. On se plaît souvent à railler malicieusement la lenteur relative que mettent les membres du Parlement à légiférer; que ne dirait-on pas, si les séances publiques n'étaient point précédées du travail si utile des bureaux ?

Nous n'insisterons pas davantage sur la nécessité des commissions: elle nous paraît évidente. Et nous espérons que nos lecteurs partageront ce sentiment.

Quant à la manière dont elles seraient formées, nous ne saurions mieux faire que de rappeler la procédure suivie dans les Chambres françaises : au commencement de la session, se fait le tirage au sort des bureaux. Au fur et à mesure qu'une question est soumise à l'assemblée, on procède, dans chaque bureau, à la nomination d'un ou de plusieurs délégués, suivant l'importance de la question. Ces délégués sont presque toujours, ou du moins ils devraient être, ceux qu'une compétence plus spéciale appelle à s'occuper, de préférence à d'autres de leurs collègues, de la question en discussion. L'ensemble de ces délégués forme une commission qui siège en dehors des séances publiques, et souvent pendant ces séances mêmes, se choisit un président, un secrétaire et un rapporteur.

C'est le seul moyen de faire les choses bien et vite.

L. Goguillot.

LA SYLLABATION

(*Suite et fin*)

C'est surtout quand il s'agit de grouper eusemble plusieurs syllabes, que ce qui peut rester d'ouïe à un sourd nous servira pour lui donner *le ton*, *la mesure*, *l'harmonie*. Et, à défaut d'ouïe, nous aurons recours au toucher.

Surtout, évitez les noms monosyllabiques. Si l'enfant n'en sait dire qu'un, qu'il le répète 3, 5, 10 fois, suivant que vous l'exigez. S'il en sait deux, qu'il les dise. Mais ne l'habituez pas, de grâce, à syllaber de cette voix chantante que vous savez. Combien de sourds, hélas! *articulent*, *syllabent* même et ne *prononcent* pas. Rien de plus déplaisant, d'ailleurs, que le ton chantant sur lequel parlent les enfants trop habitués à répèter successivement et avec force pà, fà, tà, etc... Pour peu que cet exercice ait trop duré, l'élève sera devenu incapable de dire deux syllabes de suite sans s'interrompre pour respirer, et sans accentuer désagréablement l'intonation de la syllabe.

Autant que possible, on doit garder dans les exercices de syllabation où défilent toutes les voyelles la *relation musicale* qui existe entre ces divers sons; non pas seulement au point de vue du *timbre*, mais encore et surtout en ce qui touche la *hauteur* du son. C'est pour ce motif que quelques maîtres voudraient que tous les professeurs d'articulation soient musiciens. Et certes, si le professeur de première année n'est pas forcément un artiste, il n'est pas inutile qu'il ait *de l'oreille*.

Une voyelle parfaitement émise peut être trop élevée ou trop basse; elle peut présenter, au point de vue de la hauteur et du timbre, des variations étranges qui empêchent la parole du sourd de se rapprocher de la nôtre.

M. Vatter a fait justement remarquer « la facilité avec

laquelle le son voyelle tend à gagner en hauteur en présence du *l* du *r* et des résonnantes nasales *m* et *n*, c'est-à-dire, à s'élever plus haut que le son de la voyelle constituant la syllabe. » M. Vatter donne même une explication de ce fait. « Cette modification de la voyelle, dit-il, a, sans nul doute, pour cause la *modification de résonnance*, modification qui résulte de la transition entre l'articulation de la voyelle et l'articulation des consonnes *l*, *r*, *m*, *n*. Dès que le sourd commence en articulant *l*, *r*, etc... à attaquer un son plus haut que celui de la voyelle, le maître doit combattre ce défaut avec la plus grande énergie. Autrement la prononciation pourrait être compromise de la façon la plus désagréable. »

Une syllabe peut être aussi précédée ou suivie d'un son ou d'un souffle anormal : l'enfant disant *mba* pour *ba*; *ape* pour *ap*.

Rien ne corrigera mieux ces défauts que les exercices de répétition dont nous avons déjà signalé l'utilité pratique.

Nous avons signalé également les modifications subies par certaines consonnes (*l*, *r*, par exemple) suivant les voyelles qui les accompagnent ou les précèdent. Parlant de ces modifications, M. Vatter dit que souvent « les voyelles comme les consonnes interviennent dans la syllabation autrement que nous n'y sommes habitués d'après la formation de ces sons pris isolément. »

Cette considération nous a amenés à faire prendre la position de la voyelle à l'élève avant de lui demander de prononcer la syllabe. Ainsi, nous faisons prendre la position du *a* avant de faire prononcer *la*, du *o* avant de faire prononcer *lo*, du *i* avant de faire prononcer *li*, etc.

De cette manière, la voyelle *prend de l'avance*, modifiant légèrement la consonne, favorisant la fusion de ces deux éléments, et évitant les sons intermédiaires inutiles ou nuisibles.

Ainsi le passage d'un son à un autre se fait comme il doit se faire, c'est-à-dire par le *plus court chemin*. Ainsi l'on tient compte de ce fait qu'il y a *autant de nuances de consonnes qu'il y a de nuances de voyelles*.

Il importe, dans la série des exercices de syllabation qui doivent préparer la prononciation, de bien graduer les diffi-

cultés. C'est pourquoi nous passerons successivement des syllabes *simples*, inverses ou directes, aux syllabes *composées* et enfin aux syllabes *complexes.*

L'ordre à suivre dans l'étude de la syllabation dépendra naturellement de la marche suivie dans l'enseignement des sons. L'*a* servant généralement de diapason, de ton fondamental, c'est le plus souvent sur cette voyelle que portera la première syllabation. Si les explosives *p*, *t*, *c* et les sifflantes *f*, *s*, *ch* ont été les premières consonnes étudiées, ce sont elles qui concourront à la formation des premières syllabes.

1° *Syllabation simple.* — Doit-on commencer par des syllabes directes ainsi qu'on le fait habituellement (*pa*, *ta*, *ca*), ou par des syllabes inverses (*ap*, *at*, *ac*). La distinction n'est pas d'une importance capitale. Néanmoins nous avons pour la syllabation inverse une prédilection marquée. En voici la cause. Dans les syllabes inverses *ap*, *op*, *oup*, etc., la voyelle, aussi bien que la consonne conservent leur valeur propre : elles se prononcent telles que nous les enseignons isolément. Au contraire, dans la syllabation directe, *pa*, *po*, *pou*, etc., la consonne subit une légère modification, par ce fait qu'au lieu de se terminer par un souffle, elle doit se terminer par un son (la voyelle) et se fondre en quelque sorte avec elle.

2° *Syllabation composée.* — Sous ce titre, nous comprenons les syllabes constituées : 1° par une voyelle placée entre deux consonnes, exemple : *pap*, ou entre deux consonnes différentes, exemple : *lap;* 2° par une consonne entre deux mêmes voyelles, exemple : *apa*, ou entre deux voyelles différentes, exemple : *épa;* 3° par une consonne suivie de deux voyelles (*pêi-pié*), ou précédée de deux voyelles (*ier*), etc.

3° *Syllabation complexe.* — Nous nommons ainsi les syllabes dans lesquelles la voyelle est précédée ou suivie de deux consonnes : *spa*, *apt*, *plo*, *pra*, etc.

Nous n'avons donné ici que les principaux types de la syllabation, marquant simplement les grandes étapes d'un chemin fort long à parcourir, et laissant à l'initiative de chacun le soin de varier et de graduer les exercices, conformément aux principes généraux précédemment énoncés.

MARIUS DUPONT.

COLONIES AGRICOLES DE SOURDS-MUETS

ASILES SPÉCIAUX. — OUVROIRS

Nous avons reproduit, dans un de nos derniers numéros, les critiques adressées par le journal l'*Éclair* à l'établissement fondé par M. l'abbé Rieffel à Salzinnes-Namur. Il n'est que juste de faire connaître à nos lecteurs la réponse de l'abbé Rieffel.

Pour être impartiale jusqu'au bout, notre Revue doit faire place également à la nouvelle riposte de l'*Éclair*.

En lisant l'article sur les asiles de sourdes-muettes, dans le n° 25 de l'*Éclair*, il est aisé de reconnaître que le rédacteur est libéral, libre penseur, rationaliste.

Il est permis de croire que ce rédacteur n'a pas la compétence voulue pour écrire des articles sur cette spécialité.

A ce propos, laissez-moi vous dire que j'ai entendu des savants, des membres de l'Institut de France, dans des Congrès, se fourvoyer étrangement, débiter des inexactitudes, se permettre des confusions en parlant de méthodes d'enseignement ; parce que ces messieurs étaient incompétents faute d'avoir étudié les questions.

Votre article serait vrai, jusqu'à un certain point, si vous aviez écrit contre les asiles spéciaux pour des jeunes filles ayant la parole et l'ouïe

Je dis plus : on peut se passer d'asile, de colonies agricoles spécialement établis en faveur des *garçons sourds-muets* ; car le sourd-muet, plus hardi, plus entreprenant, généralement très disposé à voyager, parvient même à se tirer d'affaire.

Tout autre est la condition de la sourde-muette, qui (ne l'oubliez pas) est privée de l'ouïe, privée de la parole, souvent d'une faible constitution et, *par suite de son infirmité*, sans expérience ; ses connaissances sont limitées, très limitées, même après le cours des études.

Avec cette naïveté de l'enfance, cette inexpérience, cette difficulté de comminications, que deviendrait la sourde-muette, dans des *ateliers* au milieu des entendants parlants ?

Et, au sortir des ateliers, en dehors des heures de travail, que deviendrait cette sourde-muette ? Gagnerait-elle de quoi vivre, de quoi se loger, se vêtir, se nourrir ?

Sourde-muette, sans moyen de communication avec les jeunes filles de son âge que ferait-elle de cette liberté d'action que vous réclamez pour elle ?

Supposez une personne parlante, ayant perdu l'ouïe, supposez-la rentière, ayant de la fortune; combien déjà sa condamnation est pénible! Quelle barrière s'établit entre elle et la société! Et céla parce quelle a l'ouïe dure!

Qu'on donne la parole aux sourds-muets, soit, c'est un progrès! Mais ils resteront sourds. Cette surdité incurable, bon gré mal gré, formera toujours une barrière entre eux et les parlants.

Voulez-vous des *ateliers spéciaux* uniquement pour les sourdes-muettes, dans les villes capitales? Soit. Mais pourquoi ne pas en fonder? Pourquoi ces ateliers n'existent-ils pas déjà? Prenez-en l'initiative!

Mais que ferez-vous de ces catégories de sourdes-muettes mentionnées dans ma brochure? Les attirerez-vous dans les villes, pour leur laisser pleine et entière liberté, en dehors des heures de travail?

Il en résulterait pour elles l'inconduite et la misère. Les parents, qui ne sont nullement libres penseurs, ne consentiront jamais à abandonner ainsi leurs filles sourdes-muettes.

Toutes les raisons que donne la brochure et qui peuvent être développées plus amplement, restent debout en faveur des asiles; vous n'en aurez renversé aucune.

Qu'on ne multiplie pas ces sortes d'asiles, je l'accorde; mais il en faut quelques-uns pour pourvoir aux nécessités énumérées dans la brochure.

Celui de Salzinnes est unique en ce qu'il admet des sourdes-muettes adultes non instruites, sorties de n'importe quelle école.

Un livre entier serait nécessaire pour répondre à toutes vos assertions erronées. Je ne fais que les indiquer en passant:

1° Les sourdes-muettes ne sont pas vouées au *farniente* du couvent Dans les couvents le *farniente* est inconnu, interdit. Il est interdit de rester inoccupé, comme aussi de s'occuper à faire des riens.

De plus les sourdes-muettes étant incapables, la plus part, de gagner leur vie, les religieuses travaillent du matin au soir et elles vont en quête pour suppléer à l'incapacité des sourdes-muettes.

C'est de la philanthropie respectable, même aux yeux du libre penseur.

2° Les religieuses forment une société de filles, librement venues, librement réunies, restant librement associées pour mettre en commun le travail et le profit et atteindre ainsi un but charitable.

Comment, vous, libre penseur, pouvez-vous refuser cette liberté à ces filles qui préfèrent travailler, prier, plutôt que de fréquenter les théâtres et les bals?

La vie des religieuses est-elle, oui ou non, un mal pour la société?

N'est-elle pas un bien immense?

3° Le célibat n'est pas imposé aux sourdes-muettes. Dès l'âge de vingt et un ans, la sourde-muette placée dans l'asile est libre d'aller où elle voudra et de se marier si elle le veut.

La sourde-muette, par suite de son infirmité, est tristement isolée au milieu du monde. Dans l'asile, elle vit non isolément, mais dans une communauté, une nombreuse famille, avec des compagnes connaissant son langage, et cela sans que le commerce avec le monde des entendants soit interdit.

4° Dans les instituts auxquels un asile est annexé, on ne laisse pas côte

à côte les jeunes filles, les enfants, les vieilles filles. Elles sont séparées et les enfants n'ont pas même de relations avec les adultes.

5° Y a-t-il, oui ou non, des sourdes-muettes âgées de quinze ans et au delà, non instruites ?

Elles ne sont plus admises dans les écoles.

Y a-t-il des sourdes-muettes pauvres, sans famille, incapables de gagner de quoi vivre ?

Y a-t-il des sourdes-muettes *vouées à l'oisiveté* (comme vous le dites) parce qu'elles ne trouvent pas de place à cause de leur infirmité ?

Oui c'est incontestable.

Que faire de toutes ces créatures ?

Il faut, dans chaque pays, quelques asiles pour recueillir ces infortunées, leur offrir protection, vie de famille et utiliser leurs capacités pour les occuper et les faire travailler, les aider à se rendre utiles autant que possible.

6° Quant à faire de ces asiles des *spéculations*, des *exploitations*, permettez-moi de vous dire que cette parole a échappé de votre plume trempée dans l'encre à l'usage des libres penseurs antipathiques aux religieux.

Depuis vingt-trois ans, je suis voué à l'œuvre des sourds-muets et je me trouve, en fait d'argent, gros Jean par devant comme par derrière. Sauf dans les établissements nationaux ou provinciaux, quand on s'occupe de l'œuvre des sourds-muets *on ne gagne rien et il faut toujours donner.*

Ces mots ont été jetés à la hâte sur le papier. Votre article aura une réponse plus soignée par la voie d'un journal et je vous la communiquerai.

Agréez, Monsieur, mes salutations empressées.

L'abbé Ed. Rieffel.

Réponse de l'ÉCLAIR

L'épître ci-dessus, écrite sous l'empire des dernières émotions du printemps, ne réfute aucun des arguments que nous avons fait valoir en faveur des ateliers-écoles pour les sourds-muets adultes. Elle traite de questions et de personnalités étrangères au sujet qu'un logicien convaincu n'aurait certes pas abordées. Si l'on croit nous répondre ou nous convaincre par des réflexions ayant, avec la tangente, plus d'un point de contact, on comprend mal la liberté de penser et on n'arrive qu'à nous démontrer de l'irréflexion unie à des préjugés et à des préventions.

Nous n'avons pas pour habitude ni pour mission religieuse de scruter la vie privée des individus. Que nous importent les personnes, leurs costumes ou leur nationalité, si leurs

actes n'ont avec le bien des sourds, le désintéressement et le dévouement que des apparences mystérieuses!

Nous nous trouvons amené, bien malgré nous, en face d'un asile créé depuis peu, non pour répondre à un besoin réel, mais pour des raisons que nous n'avons pas à examiner pour le moment. Nous y rencontrons M. Rieffel tellement convaincu de l'utilité des asiles de sourdes-muettes, qu'il s'empresse, en enfant naïf, de nous prier d'entreprendre avec lui une campagne, afin qu'on *ne multiplie pas ces sortes de refuges.* C'est, on l'apprécie, de bonne politique et de complet désintéressement, car si le but humanitaire et la nécessité de ces hospices sont démontrés, pourquoi M. le libéral abbé cherche-t-il à en restreindre le nombre? Poser la question, c'est la résoudre; mais, faute de grives en France et à Bouge, on mange des merles à Salzinnes.

L'analyse de l'article du *Messager des Sourds-Muets* était applicable à tous les asiles existants de SOURDES-MUETTES. M. Rieffel, en homme courageux et dévoué, jette aux orties ses amis et amies et se déclare le néophyte du progrès à titre de réclame en faveur d'une institution calquée sur des établissements qui lui tiennent lieu de parrains. Nous ferions acte peu charitable de partialité si nous ne les rangions *tous* dans la catégorie des fondations INUTILES et FUNESTES. Inutiles, car *toutes les filles sourdes-muettes* DOIVENT *fréquenter des écoles spéciales;* funestes, car elles contribuent à former *une génération de personnes ignorantes, incapables de vivre en société ou livrées brusquement, vers l'âge de vingt et un ans, aux horreurs de la misère.* Si l'instruction donnée aux enfants dans les pensionnats et externats pourvus d'un matériel convenable et possédant un personnel capable, est presque *nulle*, que sera-ce de celle des asiles où l'on s'occupera (?) de personnes d'âge, de goût et de besoins différents?

La fondation d'*ateliers-écoles* nous semble éminemment plus *morale*, plus *humanitaire* et plus *utile.*

Les jeunes filles atteintes de SURDI-MUTITÉ, instruites par telle ou telle méthode, y seraient admises sur production de certificats de capacité, de bonne conduite et mœurs, y tra-

vailleraient toute la journée, prendraient certains repas à l'établissement, assisteraient à des cours primaires ou d'adultes et seraient logées et nourries chez *leurs parents* ou chez des *personnes honorables agréées par la direction*. La caisse de l'atelier pourvoirait à tous les besoins et allouerait, à chaque ouvrière, un salaire proportionné au travail accompli. De plus, une *société de secours mutuels* aiderait les malades, et une part des bénéfices annuels reviendrait de *droit* aux jeunes filles *laborieuses* et de *conduite exemplaire*. *Toute l'entreprise serait dirigée et surveillée par une commission, les comptes et règlements livrés à la publicité.* Donc, garantie complète pour les parents et les autorités. En dehors des heures d'atelier, les ouvrières seraient surveillées, et, le dimanche, des conférences et des excursions, organisées. Une bibliothèque serait à la disposition des plus instruites ou des plus studieuses. Mariées, elles pourraient, — comme auparavant, — fréquenter l'atelier pendant leur temps de liberté ou travailler chez elles pour le compte de l'établissement. En un mot, rien ne serait négligé pour assurer leur avenir et leur rendre la vie agréable au milieu de *sœurs d'infortune*, tout en les mettant à l'aise et à l'abri dans la société des parlants. Elles ne ressembleraient nullement à ces plantes grandies à l'ombre et flétries à la moindre secousse. Quant à la « fréquentation des théâtres et des bals » par les *sourdes-muettes*, M. Rieffel croit sans doute confesser ses ouailles ou ses hôtes.

Les adultes, victimes de l'ignorance de parents pauvres ou d'autorités coupables, seraient l'objet de soins assidus pendant les cours particuliers, afin de pouvoir acquérir les rudiments d'une instruction primaire et apprendre un métier véritable.

Lorsqu'une ouvrière manifesterait le *désir* de quitter *définitivement* l'atelier où elle a été admise *volontairement* (libres penseuses, quoi?), un certificat lui serait remis et un *comité de patronage* s'efforcerait de la placer dans une maison recommandable, ou lui procurerait de l'ouvrage chez elle.

Ces ateliers, organisés dans les villes sièges d'écoles de sourds-muets, seraient non seulement la transition entre l'Institut et la vie sociale, mais un puissant moyen d'émulation

pour les pensionnaires actuels des établissements spéciaux et une source de bienfaits pour une intéressante classe de malheureux.

Quant à la prétendue vocation religieuse des sourdes-muettes, elle n'existe pas en réalité. Il est vrai que quelques-unes y sont « engagées » ou plutôt « attirées adroitement » pour remplir le rôle méritoire de servantes. Il est étrange que cette « vocation » ne germe que dans la cervelle des élèves formées dans les écoles de sœurs et jamais dans les autres institutions de *sourds-muets* et *aveugles*. Mystère sans doute que les « libres penseurs et les rationalistes des couvents et des confessionnaux » savent apprécier.

L'organisation pratique des ateliers, telle que nous la préconisons, diffère essentiellement de celle décrite *en partie* par l'apologie des maisons secrètes où les bénéfices sont mis en commun pour le bien-être des religieux et religieuses, dont la plupart passent modestement leur vie à boire, manger, fumer et dormir ou à égrener d'un œil rêveur et distrait des rosaires, sans souci de la famille ni de la société. Farniente agréable et méritoire tout à la fois que nous recommandons à ceux qui n'ont pas le courage de travailler pour gagner eux-mêmes leur pain quotidien. C'est à dessein que nous avons dit *en partie* car les règlements, conditions d'admissions, frais de pension, etc., sont — comme le reste — la propriété des rares privilégiés et habitués de ces arches saintes et tranquilles.

M. Rieffel, en libre penseur qui oublie le précepte évangélique, pose pour l'abnégation, lorsqu'il déclare que « sauf dans les établissements nationaux et provinciaux, quand on s'ocupe de l'œuvre des sourds-muets, *on ne gagne rien et il faut toujours donner* ». Si les maîtres laïques reçoivent un traitement en *argent*, ils ne possèdent pas les *revenus* ni les *secrets* des couvents. S'inspirant de la vraie morale, ils se vouent entièrement à leurs familles et à la société et ont constamment en vue, non des rêves de béatitude, mais l'avenir de jours malheureux où le lit moelleux des vieilles religieuses leur sera inconnu.

M. Rieffel ne nous contredira pas sur ces divers points, lui

qui, malgré son âge, doit se résoudre encore à voyager et qui, au sortir de la retraite de Bouge, en est réduit à nous écrire à la hâte un jour consacré au farniente catholique. Que serait-ce, si le digne abbé avait femme et enfants? Pas n'était besoin de rappeler qu'il n'a jamais fait des riens : nous le suivons depuis quelques années et la lecture de sa lettre a achevé notre conviction.

Puisse la corporation des religieuses françaises, dont M. l'abbé est sans doute le directeur spirituel, ne pas imiter les mémorables et joyeuses sœurs de Berchem-Sainte-Agathe en Brabant qui, avec leur orphelinat de filles et leur asile de naufragées du trottoir, ont laissé aux habitants de ce village flamand et à de naïfs négociants un précieux souvenir de leur vie fructueuse et des « laborieux travaux » qui ont réduit leurs spéculations et exploitations en fumée de havane. Nous sommes persuadé qu'il n'en sera pas de même à Salzinnes où les écus des âmes charitables, le produit des quêtes et les immeubles se fondent miraculeusement en indulgences plénières.

Il nous resterait à prendre l'initiative de la création d'*ateliers-écoles* pour combler d'aise M. Rieffel par la chute de sa nouvelle entreprise. Que M. l'abbé se rassure et ait confiance en l'avenir : des négociations sont entamées et nous croyons pouvoir lui annoncer, à notre prochaine visite à Salzinnes, que nos efforts sont couronnés de succès.

La description imagée de son « intéressante et extraordinaire conformation » le dispensera des fatigues d'une présentation. Son portrait, qui n'a encore rien du doyen ni du chanoine belge, aurait eu plus de valeur réelle s'il était placé au milieu du groupe complet du personnel de l'asile. Peut-être M. Rieffel a-t-il voulu, par cet oubli, nous ôter l'envie « de l'attirer » dans notre fondation!

En attendant qu'il nous soit donné de voir l'asile namurois, nous prions l'honorable abbé de ne pas trop désespérer de sa personne et lui demandons humblement de remettre notre meilleur *Pax vobis* aux chères nonnettes ou nonnains de son cœur et à nos bien-aimées sourdes-muettes. ELDÉ.

PREMIERS ÉLÉMENTS DE CALCUL INTUITIF, ORAL, MENTAL ET CHIFFRÉ

(*Suite et fin*)

CHAPITRE V

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES DE CALCUL CHIFFRÉ

Maintenant que les élèves connaissent les *cent* premiers nombres et qu'ils savent les combiner entre eux, nous pouvons aborder l'étude de la représentation de ces nombres par des *signes spéciaux*, nommés *chiffres*.

Toutefois, comme les *chiffres ordinaires*, dont on se sert en arithmétique, ne sont que des *signes conventionnels*, une préparation préalable est absolument nécessaire.

Voilà pourquoi nous croyons devoir faire précéder l'étude des *chiffres arabes* par l'étude des *pièces de monnaie* et celle des *chiffres romains*. Ces leçons préparatoires rendront la *transition* du calcul, au moyen de tirets, de points, de carrés, etc. , au calcul, au moyen de chiffres, plus *facile* en même temps que plus *intuitive*.

Vingt-deuxième leçon

CONNAISSANCE DES PIÈCES DE MONNAIE

Si nous commençons le *calcul chiffré* par l'étude des pièces de monnaie, c'est que cette étude nous procure l'occasion de préparer nos élèves à l'idée qu'une quantité d'objets peut quelquefois exprimer des valeurs différentes, selon qu'on la considère seule, ou qu'on la considère relativement à une autre quantité de la même espèce ; en d'autres termes, elle préparera nos élèves à considérer dans chaque objet, comme plus tard, dans chaque chiffre, deux *valeurs* : une valeur *absolue* et une valeur *relative*.

En effet, les pièces de *cinq* centimes, de *dix* centimes, de *cinquante* centimes et d'*un franc* ne sont, considérées isolément, que des pièces de monnaie, comme les pièces d'un centime. Mais considérées relativement à la pièce d'*un* centime, la pièce de *cinq* centimes vaudra cinq pièces d'un centime, tandis que celle de *dix* centimes, de *cinquante* centimes et d'*un franc* vaudront respectivement dix pièces d'un centime, cinquante pièces d'un centime et cent pièces d'un centime. C'est précisément sur *ces valeurs relatives* qu'il s'agit d'attirer l'attention des élèves.

Pour cela, le maître, montrant une pièce d'un centime, engagera les élèves à en dire la valeur : *un centime*.

Montrant une 2e, une 3e, une 4e et enfin une 5e pièce d'un centime, il obtiendra successivement *deux*, *trois*, *quatre*, *cinq* centimes.

Prenant ensuite une pièce de *cinq* centimes, il la posera à côté de cinq pièces d'un centime et fera comprendre à ses élèves que cette pièce de *cinq* centimes égale en valeur les cinq pièces d'un centime ; que le pièce d'un centime = • et l'autre pièce = ⁙

Il fera de même pour la pièce de *dix* centimes, qu'il placera à côté de *dix* pièces d'un centime et de *deux* pièces de cinq centimes ; pour la pièce de *cinquante* centimes, qu'il posera à côté de *cinquante* pièces d'un centime, de *dix* pièces de cinq centimes et de *cinq* pièces de dix centimes ; enfin, pour la pièce d'*un franc*, qu'il entourera de *cent* pièces d'un contime, de *vingt* pièces de cinq centimes, de *dix* pièces de *dix* centimes et de *deux* pièces de cinquante centimes ou d'un demi-franc.

APPLICATIONS

Les réponses sont données *oralement* avant d'être faites *par écrit*.

1. — Combien de centimes dans une pièce de cinq centimes ? Combien de centimes dans deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix pièces de cinq centimes ?

Réponse : Une pièce de cinq centimes égale cinq centimes.
Deux pièces » » égalent dix » Etc.

2. — Combien de pièces de cinq centimes pour cinq centimes ? — Pour dix, quinze, vingt, vingt-cinq, trente, trente-cinq, quarante, quarante-cinq, cinquante centimes ?

Reponse : Cinq centimes = une pièce de cinq centimes.
Dix » = deux pièces de » »
Quinze » = trois » de » » Etc.

3. Combien de centimes dans une pièce de dix centimes ? — dans deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit neuf, dix pièces de dix centimes ?

Réponse : Une pièce de dix centimes = dix centimes.
Deux pièces » » = deux fois dix centimes ou vingt centimes.

4. — Combien de pièces de dix centimes pour dix centimes ? — pour vingt, trente, quarante, cinquante, soixante, septante, quatre-vingts, nonante, cent centimes ?

Réponse : Dix centimes = une pièce de dix centimes.
Vingt » = deux pièces » » Etc.

5. — Combien de pièces d'un centime, — de cinq centimes, — de dix centimes, — dans une pièce de cinquante centimes ?

Réponse : Une pièce de cinquante centimes = cinquante pièces d'un centime
» » » dix » de cinq cent.
» » » cinq » » dix »

6. — Pour un franc, combien de centimes ? — Combien de pièces de cinq centimes ? — combien de pièces de dix centimes ? — combien de pièces de cinquante centimes ?

Réponse : Un franc = cent centimes.
» » = vingt pièces de cinq centimes.
» » = dix » dix »
» » = deux » cinquante »

7.—Combien de pièces de dix centimes et de pièces d'un centime dans : Vingt-quatre centimes? — Trente-six centimes? Quarante-neuf centimes? — nonante-quatre-centimes ? — septante-cinq centimes? — cinquante-sept centimes? — Etc.

Réponse

Vingt-quatre centimes = deux pièces de dix cent. et quatre pièces d'un cent.
trente-six » = trois » » » six » » »

8. — Combien de centimes pour : Cinq pièces de dix centimes et trois pièces d'un centime? — trois pièces de dix centimes et cinq pièces d'un centime? — neuf pièces de dix centimes et neuf pièces d'un centime? — Etc.

Réponse : Cinq pièces de dix centimes et trois pièces d'un centime = cinquante-trois centimes. Etc.

9. — Combien de centimes dans :

Une pièce de cinquante centimes + une pièce de dix centimes?
» » » » + deux pièces » »
» » » » + trois » » »
» » » » + quatre » » »
Deux pièces de dix centimes + deux » » »
trois » » » + trois » » »
quatre » » » + quatre » » »
cinq » » » + cinq » » »
six » » » + une pièce de cinq centimes?
Une pièce de cinquante centimes + trois pièces de dix centimes + une pièce de cinq centimes?

10. — Combien font :

Un franc — cinq centimes? Un franc — dix centimes?
un franc — quinze » un franc — vingt-six »
un franc — cinquante » un franc — cinquante-cinq »
un franc — deux pièces de dix centimes?
un franc — sept » » »
un franc — quatre » » » — une pièce de cinq centimes?
un franc — une pièce de cinquante centimes — trois pièces de dix centimes — deux pièces de cinq centimes — quatre pièces d'un centime? Etc. etc.

Vingt-troisième leçon

CONNAISSANCE DES CHIFFRES ROMAINS

Jusqu'à maintenant, pour enseigner aux élèves la connaissance des cent premiers nombres nous nous sommes servis de *nombres concrets*.

Ces nombres concrets, étant ensuite représentés par des *tirets*, des *points*, des carrés, etc. , sont devenus insensiblement des *nombres abstraits*.

Cette représentation des nombres concrets par des *signes arbitraires* quelconques nous facilitera la transition à la représentation de ces nombres par des *signes conventionnels* ou *chiffres*.

L'étude des chiffres *ordinaires* ou chiffres *arabes* sera préparée directement par celle des chiffres *romains*.

Au début, ces derniers porteront le nom de *tirets* pour prendre bientôt le nom de *chiffres*. Toutefois le nombre *quatre* s'écrira IIII au lieu de IV; *neuf* s'écrira VIIII au lieu de IX et *quarante* s'écrira XXXX au lieu de XL.

Les chiffres romains sont donc :

1° de *un* à *cinq*:

•	un	I
••	deux	II
•••	trois	III
••••	quatre	IIII
•••••	cinq	V

Pour rendre la représentation du nombre *cinq* par un seul signe V plus sensible, il suffit de faire remarquer que ce signe V représente cinq *tirets* ou cinq fois un tiret, comme la pièce de cinq centimes représente cinq centimes ou cinq fois un centime.

On peut également faire remarquer que le V n'est autre chose que la représentation des cinq doigts de la main, dont on a fait disparaître les trois doigts du milieu, comme inutiles; que le V n'est, en réalité, qu'une réduction de cinq tirets réunis en un sommet commun, soit V =

2° de *cinq* à *dix* :

•••••	cinq	V
••••• •	six	VI
••••• ••	sept	VII
••••• •••	huit	VIII
••••• ••••	neuf	VIIII
••••• •••••	dix	VV ou X.

Pour expliquer la valeur de X, il suffit de faire remarquer qu'au lieu d'écrire VV, on peut écrire V over V ou V over Λ qui réunis forment le signe ou chiffre X que l'on a adopté. Ce signe représente dix fois un tiret ou deux fois cinq tirets, comme la pièce de dix centimes représente dix fois un centime ou deux fois cinq centimes.

3° de *dix* à *cinquante* :

••••• •••••	dix	X
••••• ••••• ••••• •••••	vingt	XX

trente XXX

quarante XXXX

cinquante XXXXX ou L

De même que deux, trois, quatre, cinq pièces de dix centimes représentent respectivement vingt, trente, quarante, cinquante fois un centime, deux dix ou XX, trois dix ou XXX, quatre dix ou XXXX, cinq dix ou XXXXX représentent respectivement vingt, trente, quarante, cinquante fois un tiret.

Et de même que la pièce de cinquante centimes représente cinq pièces de dix centimes ou cinq fois dix centimes, le signe L représente cinq fois le signe X ou cinq fois dix tirets.

Du reste, le signe L n'est autre chose que le V dont les côtés, au lieu de former un angle aigu, forment un angle droit.

4° de *cinquante* à *cent* :

cinquante L

soixante LX

septante LXX

quatre-vingt LXXX

nonante LXXXX

cent LL ou C.

De même que cent centimes valent deux fois cinquante centimes ou un franc, cent tirets valent deux fois cinquante tirets ou LL. — Or, en plaçant les deux L l'un au-dessus de l'autre, comme suit : Γ L, on obtient, en les réunissant, Γ et en arrondissant les angles ⊏.

On peut encore faire remarquer que le signe C a été choisi préférablement à tout autre, parce que ce signe est la première lettre du nombre *cent*.

Suite naturelle des nombres de un àcent

		Dix	X	Vingt	XX
Un	I	onze	XI	vingt et un	XX I
deux	II	douze	XII	vingt-deux	XX II
trois	III	treize	XIII	vingt-trois	XX III
quatre	IIII	quatorze	XIIII	vingt-quatre	XX IIII
cinq	V	quinze	XV	vingt-cinq	XX V
six	VI	seize	XVI	vingt-six	XXVI
sept	VII	dix-sept	XVII	vingt-sept	XX VII
huit	VIII	dix-huit	XVIII	vingt-huit	XX VIII
neuf	VIIII	dix-neuf	XVIIII	vingt-neuf	XX VIIII
				etc. etc	

APPLICATIONS

1. — Écrire en lettres et en chiffres :

a. Les nombres de un à dix. Modèle : Un I. — Deux II. Etc.
b. Les » dix à vingt.
c. Les » vingt à cinquante.
d, Les » cinquante à cent.

2. — Résoudre en écrivant l'opération en chiffres et en lettres :

a. V + V =	*b.* XIII — V =	*c.* XX + XXX =	*d.* C — XXX =
VII + VIII =	XV — VII =	XXX + XXXX =	LXXXX — XX =
IIII + VI =	X — III =	LXX + XX =	XXXX — X
VIII + VIII =	XVI — VIIII =	X + LX =	LX — XXXX =
VI + VIIII =	XI — IIII =	XXXX + X =	LXX — LX =
e. XVII + XXIII =	*f.* LVI — XXVIII =	*g.* XXII + LVIII — XXXVI =	
XXXV + XVIII =	LXXXII — XVII =	C — LXV + XXVIIII =	
LIII + XXVIII =	XXXXI — XXV =	LV + XVII — XXXV =	
LXVI + XVI =	C — LXXII =	XXXVIII + LXII — LXXIII =	
XXXXVIII + XXVI =	LXXXXIII — LVII =	LV — XXXVIII + LXXVI =	

Modèles

a. V + VIII = XIII. — Cinq + huit = treize.
b. XIII — V = VIII. — Treize — cinq = huit.
c. XX + XXX = L. — Vingt + trente = cinquante.
d. C — XXX = LXX. — Cent — trente = septante.
e. XVII + XXIII = XXXX. — Dix-sept + vingt-trois = quarante.
f. LVI — XXVIII = XXVIII. — Cinquante-six — vingt-huit = vingt-huit.
g. XXII + LVIII — XXXVI = XXXXIIII. — Vingt-deux + cinquante-huit = quatre-vingt — trente-six = quarante-quatre.

Vingt-quatrième leçon

CONNAISSANCE DES CHIFFRES ARABES

Pour familiariser les élèves avec l'emploi des chiffres arabes et leur faire comprendre que ces chiffres représentent tantôt des *unités*, tantôt des *dizaines*, etc., il faut attirer leur attention sur cette particularité

conventionnelle que les chiffres changent de valeur d'après la place qu'ils occupent dans un nombre écrit, qu'ils remplaçent tantôt des *tirets* ou des *unités* : I — II — III — IIII — V — VI — VII — VIII — VIIII, tantôt des *dix* ou des *dizaines* : X — XX — XXX — XXXX — L — LX — LXX — LXXX — LXXXX.

Pour cela, après leur avoir enseigné les chiffres qui représentent les neuf premiers nombres, on leur montrera, par voie de comparaison, que ces mêmes chiffres peuvent représenter également des dizaines ; qu'au lieu de remplacer des *tirets* (I), ils peuvent remplacer des *dix* (X).

A. *Valeur absolue des chiffres*

•	un	I	ou 1.	• • • • • •	six	VI	ou 6.
••	deux	II	ou 2.	• • • • • ••	sept	VII	ou 7.
•••	trois	III	ou 3.	• • • • • •••	huit	VIII	ou 8.
••••	quatre	IIII	ou 4.	• • • • • ••••	neuf	VIIII	ou 9.
•••••	cinq	V	ou 5.				

B. *Nombres pluriordinaux de dix à cent*

Pour faire comprendre aux élèves la *valeur relative* des chiffres, nous écrivons quelques nombres pluriordinaux de *dix* à *cent*, au-dessus desquels nous posons, en chiffres romains, la valeur correspondante à chaque chiffre ordinaire, de manière que d'un coup d'œil ils en saisissent la valeur.

On disposera ces nombres comme suit :

X I	X II	X III	X VIII	XX I	XX V	XX VII
11	**12**	**13**	**1 8**	**2 1**	**2 5**	**2 7**

XX VIIII	XXX IIII	XXX VIII	XXXX VI	
2 9	**3 4**	**3 8**	**4 6**	etc.

Les élèves sachant lire les nombres pluriordinaux, on les leur fera décomposer en *dizaines* et en *unités*, soit, par exemple : 46 = 4 dizaines et 6 unités ; ou : dans 46 il y a 4 dizaines et 6 unités ; ou bien : pour écrire 46, on écrit 6 à la place des unités (la première place à droite) et 4 à la place des dizaines (la deuxième place à droite, à la gauche des unités), etc.

Il est bon également de leur faire remarquer la différence qu'il y a entre 15 et 51, entre 36 et 63, entre 58 et 85, etc. et de leur faire indiquer la valeur respective de chacun de ces nombres soit : 15 = XV et 51 = LI.
36 = XXXLI et 63 = LXIII.
58 = LVIII et 85 = LXXXV etc.

C. *Nombres uniordinaux de dix à cent*

Jusque maintenant nous n'avons pas eu besoin de nous servir du zéro. Aussi les élèves, en supposant qu'ils connaissent le mot et sa signification, n'ont pas appris à le représenter par un signe spécial. Voilà pourquoi nous avons étudié les nombres pluriordinaux avant les nombres uniordinaux.

Pour enseigner aux élèves l'emploi et la fonction du *zéro*, demandons leur d'écrire le nombre *dix*. Les élèves écriront dix = X.

Il suffit maintenant d'attirer leur attention sur la manière d'écrire *onze*, *douze*, *treize*, etc. , et de leur faire remarquer que le chiffre 1 s'énonce *dix* dans les nombres 11, 12, 13, 14, etc. , parce qu'il se trouve à la deuxième place, à la place des dizaines ; que, par conséquent, pour écrire *dix* tout seul il suffit de placer le 1 égalemenI à la deuxième place, à la place des dizaines.

Or, pour avoir le chiffre 1 à la place des dizaines, la première place ou la place des unités doit être occupée par un signe déterminé. Ce signe est un rond (0), qui s'appelle *zéro* et qui a la signification du mot *rien*.

En effet, dans les nombres X, XI, XII, XIII, etc. , on voit que le X du nombre *onze* est suivi de I ; le X du nombre *douze* de II, le X du nombre *treize*, de III ; etc. , tandis que le X du nompre *dix* n'est suivi de rien du tout, — Donc, *dix* s'écrit 10 et *vingt*, *trente*, *quarante*, *cinquante*, *soixante*, *septante*, *quatre-vingt*, *nonante* s'écriront respectivement 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90.

D. *Suite naturelle des nombres de un à cent*

Pour pouvoir représenter en chiffres les cent premiers nombres, il manque aux élèves la manière d'écrire le nombre *cent*, représenté par C. Sans entrer dans trop de détails, on peut leur dire que C égale *cent* ; *un cent* ou *dix dix* ; une centaine ou 10 dizaines et s'écrit 100. Ils apprendront plus tard que tout chiffre qui se trouve à la troisième place représente des *centaines*.

De là donc la suite naturelle des cent premiers nombres :

		Dix	10	Vingt	20	
Un	1	onze	11	vingt et un	21	
deux	2	douze	12	vingt-deux	22	
trois	3	treize	13	vingt-trois	23	
quatre	4	quatorze	14	vingt-quatre	24	
cinq	5	quinze	15	vingt-cinq	25	
six	6	seize	16	vingt-six	26	
sept	7	dix-sept	17	vingt-sept	27	
huit	8	dix-huit	18	vingt-huit	28	
neuf	9	dix-neuf	19	vingt-neuf	29	etc.

APPLICATIONS

Les applications sont faites *oralement* et *par écrit*.

1. — Compter :

De 0	à 100,	en ajoutant	chaque	fois 2.	De 0	à 96,	en ajoutant	chaque	fois 8.
1	99	»	»	» 2.	1	97	»	»	» 8.
0	99	»	»	» 3.	2	98	»	»	» 8.
1	100	»	»	» 3.	3	99	»	»	» 8.
2	98	»	»	» 3.	4	100	»	»	» 8.
0	100	»	»	» 4.	5	93	»	»	» 8.
1	97	»	»	» 4.	6	94	»	»	» 8.
2	98	»	»	» 4.	7	95	»	»	» 8.
3	99	»	»	» 4.	0	99	»	»	» 8.
0	100	»	»	» 5.	1	100	»	»	» 9.

De 1	à 96,	en ajoutant	chaque	fois 5.	De 2	à 92,	en ajoutant	chaque	fois 9.
2	97	»	»	» 5.	3	93	»	»	» 9.
3	98	»	»	» 5.	4	94	»	»	» 9.
4	99	»	»	» 5.	5	95	»	»	» 9.
0	96	»	»	» 6.	6	96	»	»	» 9.
1	97	»	»	» 6.	7	97	»	»	» 9.
2	98	»	»	» 6.	8	98	»	»	» 9.
3	99	»	»	» 6.	0	100	»	»	» 10.
4	100	»	»	» 6.	1	91	»	»	» 10.
5	95	»	»	» 6.	2	92	»	»	» 10.
0	98	»	»	» 7.	3	93	»	»	» 10.
1	99	»	»	» 7.	4	94	»	»	» 10.
2	100	»	»	» 7.	5	95	»	»	» 10.
3	94	»	»	» 7.	6	96	»	»	» 10.
4	95	»	»	» 7.	7	97	»	»	» 10.
5	96	»	»	» 7.	8	98	»	»	» 10.
6	97	»	»	» 7.	9	99	»	»	» 10.

Remarque. — On peut continuer ces exercices en faisant ajouter chaque fois 11, 12, 13, 14, etc.

2. — Continuer, dans la progression indiquée, les colonnes suivantes, jusqu'aux environs de 100.

1	1	1	1	1	1	1	1	4	1
3	4	5	6	7	9	8	9	10	11
5	7	9	11	13	17	15	17	19	21

3. — Continuer les colonnes suivantes jusqu'aux environs de 1.

100	100	100	100	100	100	100	100	100
98	97	96	95	94	93	92	91	90
96	94	92	90	88	86	84	82	80

4. — Continuer les colonnes suivantes, en observant les combinaison indiquées.

$1 + 5 - 3 =$	$100 - 7 + 4 =$	$1 + 7 - 5 =$
$3 + 5 - 3 =$	$97 - 7 + 4 =$	$5 + 9 - 5 =$
$5 + 5 - 3 =$	$94 - 7 + 4 =$	$9 + 9 - 5 =$

5. — Additionner d'abord *horizontalement*; puis *verticalement* :

3	5	7	9	4	3	6	2	8	9
4	6	5	7	3	4	9	1	3	6
2	7	5	9	8	6	4	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	6
7	5	4	9	6	3	7	9	8	8
9	1	3	2	9	6	5	8	8	4
3	6	9	6	3	8	7	8	1	5
8	9	3	8	1	2	4	1	6	6
6	9	8	9	7	8	9	6	8	9
5	4	3	6	7	7	6	3	3	6

6. — Soustraire de 100 les dix nombres de chaque colonne de l'exercice précédent :

MODÈLE : $100-3=97-4=93-2=91-1=90-7=83-9=72-3=69$, etc.

7. — Résoudre :

27 + 6 — 5 + 4 — 3 + 8 — 9 + 7 — 3 + 9 =
47 — 8 + 9 — 6 + 5 — 4 + 6 — 8 + 7 — 3 =
66 + 7 — 5 + 4 — 9 + 6 — 8 + 3 — 2 + 8 =
24 — 5 + 8 — 7 + 6 — 8 + 3 — 2 + 9 — 5 =
91 + 9 — 3 + 5 — 7 + 6 — 4 + 3 — 5 + 7 =

MODÈLE : 27 + 6 = trente-trois — 5 = vingt-huit + 4 = trente-deux — 3 = vingt-neuf + 8 = trente-sept — 9 = vingt-huit + 7 = trente-cinq — 3 = trente-deux + 9 = quarante et un.

8. — Résoudre :

a. 13 + 14 + 15 + 16 = 58
24 + 33 + 25 + 18 =
17 + 26 + 19 + 35 =
26 + 16 + 37 + 19 =
14 + 28 + 15 + 27 =

b. 96 — 23 — 16 — 31 = 26.
88 — 36 — 17 — 22 =
79 — 28 — 23 — 14 =
97 — 19 — 35 — 26 =
100 — 47 — 29 — 17 =

c. 27 + 35 — 46 + 38 = 54.
75 — 43 + 26 — 37 =
49 + 36 — 68 + 47 =
67 — 38 + 56 — 48 =
55 + 45 — 75 + 25 =

d. 43 — 37 + 58 — 29 = 35.
36 + 36 — 70 + 48 =
71 — 43 + 58 — 77 =
53 + 37 — 65 + 49 =
100 — 66 + 57 — 26 =

MODÈLES : a. 13 + 14 = 27 + 15 = 42 + 16 = 58
b. 96 — 23 = 73 — 16 = 57 — 31 = 26
c. 27 + 35 = 62 — 46 = 16 + 38 = 54
d. 43 — 37 = 6 + 58 = 64 — 29 = 35.

Vingt-cinquième leçon

SOLUTION DES PROBLÈMES

Les *solutions* des problèmes à proposer aux élèves de la deuxième année d'études ne doivent être que de simples *réponses détaillées*, en rapport avec les *applications* données comme complément aux *leçons orales*.

Ces problèmes doivent être à la portée des élèves par le fond autant que par la forme ; ils doivent être très simples, gradués et tirés de la vie usuelle.

Voici ci-dessous quelques *problèmes-types* que nous croyons pouvoir être proposés à ces élèves. Nous n'en donnons que quelques-uns, voulant laisser à nos collègues la latitude de former eux-mêmes un nombre indéterminé de problèmes, en changeant aux *modèles-types* l'un ou l'autre terme, l'une ou l'autre expression.

A. *Problèmes sur l'addition*

1. Nous avons une pièce de 10 centimes et une pièce de 5 centimes. Nous avons en tout..... *combien de centimes ?*

Solution modèle. — Nous avons en tout 10 centimes + 5 centimes ou 15 centimes.

Réponse modèle. — Nous avons en tout 15 centimes.

2. — Jean a 25 centimes et sa sœur Marie a 15 centimes. Jean et Marie ont ensemble ..... *combien de centimes* ?

3. — Louis gagne (*reçoit*) 27 francs par semaine ; Charles gagne 35 francs par semaine. Louis et Charles gagnent ensemble, par semaine..... *combien de francs* ?

4. — Dans un panier il y a 48 œufs, dans un autre panier il y a 36 œufs. Dans ces deux paniers il y a.....*combien d'œufs?*

5. — Sur un pommier il y a 59 pommes ; sur un poirier il y a 28 poires. Sur ces deux arbres ensemble il y a..... *combien de fruits* ?

6. — Un menuisier vend 12 chaises, 2 fauteuils et une table. Ce menuisier vend en tout..... *combien de meubles* ?

7 — Jules a 15 ans : Marie a 12 ans et Louis a 7 ans. Ces trois enfants ont ensemble..... *combien d'années* ?

8. — Dans un porte-monnaie il y a une pièce de 50 centimes, deux pièces de 10 centimes et trois pièces de 5 centimes. Dans ce porte monnaie il y a..... *combien de centimes* ?

9. — Un ouvrier dépense (*paie*) 25 francs pour un paletot, 9 francs pour un pantalon, 5 francs pour un gilet et 12 francs pour une paire de souliers. — Cet ouvrier dépense en tout..... *combien de francs* ?

10. — Jules a 26 centimes ; Emile a 15 centimes de plus que Jules. Emile a..... *combien de centimes* ? — Jules et Emile ont ensemble..... *combien de centimes*?

B. *Problèmes sur la soustraction*

1. Jean doit (*payer*) 15 francs. — Il paie 8 francs. — Jean doit enc[illegible]..... *combien de francs* ?

Solution modèle : — Jean doit encore 15 francs — 8 francs ou 7 francs.

Réponse modèle : — Jean doit encore 7 francs.

2. — Marie a 36 cerises. Elle mange 15 cerises. — Marie a encore..... *combien de cerises* ?

3. — Charles a 25 centimes. Il donne 10 centimes à un pauvre. — Charles a encore..... *combien de centimes* ?

4. — Un prunier porte 82 prunes. Le jardinier coupe 45 prunes. Ce prunier porte encore..... *combien de prunes* ?

5. — Un fermier a un troupeau de 93 moutons. Il vend 27 moutons. Ce fermier a encore..... *combien de moutons* ?

6. — Un ouvrier gagne 48 francs. Il dépense 37 francs. Cet ouvrier économise (*ne dépense pas*)..... *combien de francs* ?

7. — Un ouvrier gagne 55 francs. Il économise 9 francs.
Cet ouvrier dépense..... *combien de francs* ?

8. — Dans une boîte il y a 70 plumes; dans une autre boîte il y a 28 plumes *de moins*.
Dans la deuxième boîte il y a..... *combien de plumes*?

9. — Louise a 27 ans; son frère a 18 ans.
Louise a..... *combien d'années*..... de plus que son frère?

10. — Emile a 60 centimes; Julie a 35 centimes.
Julie a..... *combien de centimes*..... de moins qu'Emile.

C. *Problèmes sur l'addition et la soustraction combinées*

1. — Paul a 63 billes. — Il donne 15 billes à sa sœur et 13 billes à son frère.
Paul donne en tout..... *combien de billes*? Paul a encore..... *combien de billes*?

Solutions modèles: — Paul donne en tout 15 billes + 13 billes ou 28 billes.
Il a encore 63 billes — 28 billes ou 35 billes.
Réponses modèles : — Paul donne en tout 28 billes. — Il a encore 35 billes.

2 — Charles a 75 centimes. Il achète un livre pour 35 centimes et un cahier pour 10 centimes.
Charles paie en tout..... *combien de centimes* ? — Il a encore..... *combien de centimes* ?

3. — Un ouvrier gagne 60 francs. Il dépense 34 francs pour sa nourriture et 17 francs pour ses vêtements.
Cet ouvrier dépense en tout..... *combien de francs* ? Il a encore *combien de francs*?

4. — Dans un panier il y a 83 œufs; dans un autre panier il y a 26 œufs de moins.
Dans le deuxième panier il y a..... *combien d'œufs*? — Dans les deux paniers ensemble il y a..... *combien d'œufs*?

5. — Georges a 15 ans et le père a 27 ans de plus que Georges.
Le père de Georges a..... *combien d'ans*? Georges et son père ont ensemble..... *combien d'ans* ?

6. — Un négociant doit 100 francs. Il paie d'abord 36 francs et ensuite 27 francs.
Ce négociant paie en tout..... *combien de francs* ? Il doit encore..... *combien de francs* ?

7. — Louis a un franc. Il achète un livre pour 35 centimes, trois cahiers pour 25 centimes et 12 plumes pour 15 centimes. — Louis paie en tout..... *combien de centimes*? — Il a encore..... *combien de centimes*?

8. — Pierre possède (*a*) 56 francs et Jean possède 25 francs de moins que Pierre.

Jean possède..... *combien de francs* ? — Pierre et Jean possèdent ensemble..... *combien de francs* ?

9. — Un tailleur a 12 patelots, 36 pantalons et 25 gilets. — Il vend 7 paletots, 15 pantalons et 18 gilets.

Ce tailleur a en tout..... *combien de vêtements* ? Il vend en tout..... *combien de vêtements* ? Il a encore..... *combien de vêtements* ?

10. — Un pommier porte 36 pommes ; un poirier porte 27 poires et un pêcher porte 15 pêches. — Le jardinier cueille (*coupe*) 25 pommes, 20 poires et 10 pêches. — Ces 3 arbres portent ensemble..... *combien de fruits* ? — Le Jardinier cueille en tout..... *combien de fruits* ? Ces 3 arbres portent encore..... *combien de fruits* ?

D. *Récapitulation*

1. — *Quelle est la somme de* (*Combien de francs font*) 3 pièces de 20 francs, 2 pièces de 10 francs et une pièce de 5 francs?

2. — Je dois 70 francs. Je paie 45 francs. — *Combien de francs* dois-je encore?

3. — Jean a 25 ans ; Jules a 23 ans et Marie a 18 ans. — *Combien d'ans* Jean, Jules et Marie ont-ils ensemble?

4. — Dans deux corbeilles il y a en tout 75 œufs. Dans une corbeille il y a 39 œufs.

Combien d'œufs y a-t-il dans l'autre corbeille ?

5. — Une pièce de drap a 100 mètres. Le tailleur vend 36 mètres. — *Combien de mètres* cette pièce a-t-elle encore?

6. — Un ouvrier gagne 100 francs. Il économise 45 francs. — *Combien de francs* cet ouvrier dépense-t-il?

7. — Un fermier vend un sac de froment pour 36 francs, un sac de seigle pour 25 francs et un sac d'avoine pour 19 francs. — *Combien de francs* ce fermier reçoit-il ?

8. — Une fermière a 85 œufs. Elle casse 26 œufs. — *Combien d'œufs* cette fermière a-t-elle encore ?

9. — Dans une prairie il y a 24 pommiers, 18 poiriers, 9 cerisiers et 2 noyers.

Combien d'arbres y a-t-il dans cette prairie ?

10. — Un boucher achète deux moutons. Un mouton coûte 37 francs. — *Combien de francs* ce boucher paie-t-il?

11. — Dans un livre il y a 62 pages et dans un autre livre il y a 24 pages de moins.

Combien de pages a le deuxième livre? *Combien de pages* ces deux livres ont-ils ensemble?

12. — Un marchand achète du café pour 75 francs. Il vend ce café pour 100 francs.

Combien de francs ce marchand gagne-t-il ?

13. — Un fermier possède 9 chevaux, 24 vaches et 67 moutons. Il vend 2 chevaux, 5 vaches et 25 moutons. *Combien d'animaux* possède ce fermier? — *Combien d'animaux* vend-il? — *Combien d'animaux* a-t-il encore?

14. — Une dame donne 50 centimes à 3 pauvres. — Le premier pauvre reçoit 25 centimes et le deuxième pauvre reçoit 10 centimes. — *Combien de centimes* reçoit le troisième pauvre?

15. — Un boulanger cuit 52 pains. Il vend 17 pains à une personne, 15 pains à une autre personne et 9 pains à une troisième personne. — *Combien de pains* ce boulanger a-t-il encore?

Remarque

Dans les problèmes nous employons tout les verbes au ***présent de l'indicatif*** parce que les élèves de la deuxième années d'études sont sensés ne connaître d'autre temps que celui-là.

Fin de la deuxième année d'études

M. Snyckers.

INFORMATIONS

Un concours pour l'admission à des emplois de répétiteur à l'Institution nationale de Paris a eu lieu, le 22 septembre dernier et jours suivants, ainsi que nous l'annoncions dans un supplément spécial qui accompagnait notre numéro du 1er septembre. A la suite de ce concours, dix-huit nouveaux maîtres sont entrés à l'Institution. Cet accroissement de personnel permet dorénavant d'attacher un maître-répétiteur à chaque classe. C'est là une heureuse innovation qui ne manquera pas de porter ses fruits.

*
* *

Le jeudi 21 octobre, a été célébré le mariage de M. Augustin Dubranle, censeur des études à l'institution nationale de Paris, avec Mlle Vigneau.

Une foule sympathique d'amis s'était rendue à Saint-Séverin où avait lieu la cérémonie religieuse, pour complimenter notre collaborateur.

Les témoins de M. Dubranle étaient : M. Peyron, directeur de l'Assistance publique, et M. Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-mnets de Paris.

*
* *

Par arrêté en date du 26 août dernier, contresigné de M. Levaillant, directeur de la sûreté générale au ministère de l'Intérieur, M. le sous-secrétaire d'Etat au dit ministère a autorisé la création de l'*Œuvre de l'orphelinat de l'enseignement primaire*, dont le siège social est à Paris, rue Madame, 66.

Cette association a pour but d'accueillir et d'assister les orphelins d'instituteurs. Elle compte déjà une très grande quantité d'adhérents. Elle a pour président M. Mézières, de l'Académie française, député. Elle a cent-quatre-vingt comités locaux régulièrement constitués, et cent cinquante autres en voie de formation. Indépendamment d'une première subvention de 1,000 francs accordée par le Ministre de l'Instruction publique sur le rapport de M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, l'Œuvre a reçu des allocations des conseils généranx du Vaucluse, de l'Yonne, de la Somme, du Cher, de Meurthe-et-Moselle, des Vosges, de l'Aisne, de la Loire, de l'Hérault, du Loiret et de l'Oise.

Le Conseil général de Constantine a voté une subvention

de 1,000 francs, et celui de la Seine-Inférieure une de 500 francs, qui sera renouvelée chaque année; enfin le Conseil municipal d'Issy (Seine) a décidé qu'une somme de 100 francs serait versée dans la caisse de l'Œuvre.

L'association entretient déjà un certain nombre de pupilles placés dans des familles, et elle est saisie actuellement de plusieurs demandes d'assistance, sur lesquelles il sera statué dans la prochaine séance du comité.

L. G.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

NOUVELLES D'AMÉRIQUE

Assemblée de Berkeley. — La onzième assemblée des instituteurs de sourds-muets d'Amérique, tenue à Berkeley (Californie), du 15 au 21 juillet, a réuni plus de membres que les précédentes réunions du même genre; plus de deux cents délégués étaient présents. Les actes de l'assemblée se sont signalés par un degré d'harmonie inaccoutumée. Le conflit des théories et des méthodes qui a tellement absorbé le temps et l'attention des assemblées précédentes ne s'est presque pas produit cette fois. On a reconnu à l'unanimité que les sourds-muets, de même que les entendants parlants, différaient énormément entre eux d'esprit et de corps, et que, par conséquent, il fallait, pour arriver au maximum du développement, des méthodes d'enseignement très variées.

Au lieu de lire des essais plus ou moins laborieux ou de se plonger dans des discussions acrimonieuses sur la supériorité de telle ou telle méthode sur les autres, les délégués se sont assemblés en *école normale* et ont soigneusement éclairci le travail pratique de la classe suivant les différents systèmes d'enseignement.

On y a remarqué une tendance à la simplification des méthodes régnantes. Pour l'enseignement de l'articulation, le système si compliqué de la *méthode orale* dont on a tant parlé et tant attendu dans un temps, a fait place au système simple de la *méthode des signes*. Pour l'enseignement général du langage écrit, on a fortement insisté sur une plus stricte limitation du nombre de mots et de formes d'expressions à apprendre aux élèves dans les classes élémentaires.

La lutte poursuivie si vigoureusement depuis si longtemps entre les deux principaux systèmes d'enseignement — oral et mimique — peut être considérée comme terminée dans la pratique, non pas par la victoire de l'une sur l'autre, mais par la meilleure harmonie des méthodes et des résultats de chacune. Les discussions entre personnes animées seulement de vues philanthrophiques, sur des questions dans lesquelles l'intérêt personnel ne doit pas entrer, conduisent à reconnaître loyalement ce qu'il y a de force dans les arguments des uns et des autres et à abandonner les points faibles jusqu'à ce que tout soit d'accord. Tel a été le résultat de la longue controverse entre la méthode orale et la méthode des signes. La méthode de l'avenir est la méthode *combinée*, ou *méthode américaine*, dans laquelle les meilleurs traits des deux systèmes sont incorporés. Cette méthode est ébauchée dans les rapports lus à l'assemblée de Berkeley par le Dr G. O. Fay. de Hartford, et le professeur A. L. E. Trouter, de Philadelphie ; elle est complétée par les résolutions introduites par le Dr E. M. Gallaudet, de Washington, résolutions adoptées à l'unanimité.

BIBLIOGRAPHIE

Des cornets acoustiques et de leur emploi dans le traitement médical de la surdi-mutité, par le Dr J.-A.-A Rattel, médecin adjoint de l'Institut national des sourds-muets et de la clinique otologique de Paris. Librairie J.-B. Baillière et fils, Paris, 1886.

On se préoccupe beaucoup, en France comme en Amérique, de la possibilité de faire l'éducation d'un certain nombre de sourds-muets au moyen de l'oreille. Dans bien des cas de surdité acquise, en effet, l'expérience prouve qu'une grande amélioration de l'ouïe peut se produire — amélioration *qualitative*, si l'on peut dire, plutôt que *quantitative*, — à la suite d'exercices patiemment et longuement pratiqués au moyen des cornets acoustiques. Le Dr Rattel, dont nous avons eu à analyser déjà ici même d'autres travaux et qui nous honore de sa collaboration, en cite quelques exemples absolument concluants, dans la nouvelle étude qu'il vient de faire paraître. Mais à quel modèle d'instruments devrons-nous donner la préférence ? Le Dr Rattel les classe en deux catégories : les cornets et les appareils acoustiques. Il étudie les plus connus et nous en donne la description accompagnée de la gravure. L'un des plus ingénieux est dû au Dr L. de Lacharrière. Il conclut que la diversité même et le nombre de ces instruments montrent bien que le problème de la prothèse

auriculaire est incomplètement résolu. Il y a donc de nouveaux progrès à réaliser dans la construction et l'adaptation de ces appareils aux divers cas de surdité. Les meilleurs seront ceux qui répondront véritablement à une *indication* déterminée. Tout imparfaits qu'ils soient encore, la possibilité de développer l'acuité auditive au moyen de ces instruments, ajoute l'auteur, « nous paraît être une raison suffisante pour engager les professeurs de sourds-muets à en faire usage dans leur enseignement. Nous souhaitons ardemment que des essais méthodiques et patients apportent, dans un avenir prochain, non pas un remède à la surdi-mutité, mais un moyen de plus pour arriver à développer le cœur et l'esprit de ces déshérités si dignes d'intérêt. »

L. G.

DERNIÈRE HEURE

RÉORGANISATION DU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

Sous ce titre : *La France*, du mercredi 27 octobre, donne les grandes lignes du projet de réorganisation du Ministère de l'Intérieur actuellement soumis à l'examen du Conseil d'Etat.

Nous y relevons le passage suivant qui intéresse les institutions de sourds-muets.

« Le point le plus saillant de la réforme consiste dans la création d'une direction de l'Assistance publique et des institutions de prévoyance, qui, en centralisant les services épars jusqu'ici, permettra d'envisager dans son ensemble le problème de l'Assistance et préparera les réformes et les améliorations désirables.

. . . .

Elle est composée des services des hospices, bureaux de bienfaisance, établissements d'aliénés, etc., détachés de la direction de l'Administration départementale et communale de ceux des sociétés de de secours mutuel ET DES INSTITUTIONS NATIONALES DE BIENFAISANCE, pris à la direction du secrétariat et de la comptabilité. »

Ajoutons que le titulaire de cette nouvelle direction sera, d'après toute la presse, M. Cazelles, préfet des Bouches-du-Rhône, le philosophe éminent à qui l'on doit une savante traduction d'Herbert Spencer.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

4319. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 9. Décembre 1886.

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT MANUEL

C'est là une question qui préoccupe à juste titre tous les pédagogues et que nous aimerions de voir approfondir au congrès international des maîtres de sourds-muets qui se tiendra dans le courant de l'année à Francfort.

Il est bien entendu que nous ne voulons pas parler de l'enseignement *professionnel* dont les instituteurs de sourds-muets ont été les premiers à reconnaître l'importance, leurs élèves appartenant trop souvent, hélas, à des familles indigentes et la nécessité s'imposant de leur procurer un moyen de gagner leur vie.

On confond trop souvent ces deux termes: enseignement *professionnel* et enseignement *manuel.*

« Le but de l'enseignement manuel est d'inspirer à l'enfant du goût et de l'amour pour le travail, de lui faire sentir l'importance, l'agrément et les avantages de l'ordre et de l'exactitude, de lui faire comprendre la nécessité de l'attention, de l'application, de la persévérance, tout en lui faisant acqnérir une certaine *dextérité générale.*

Pour bien saisir le sens de cette expression « dextérité générale », il est important de ne pas perdre de vue la différence qu'il y a entre le *travail manuel* et le *métier.*

Le travail manuel consiste dans des occupations telles qu'elles font acquérir une habileté, une adresse, une dextérité générale pour la confection ou la réparation d'objets de toute nature utiles dans les usages de la vie.

Le *métier* (enseignement professionnel), au contraire, ne développe qu'une adresse *spéciale* pour la fabrication de cer-

tains articles déterminés et faisant partie d'une même catégorie.

Le premier est du domaine de l'école, le second s'apprend à l'atelier » (1).

Le travail manuel, dit M. A. Sluys, rapporteur de la commission administrative de l'Institut royal de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles, répond au besoin naturel d'activité des enfants. Quand ce besoin est comprimé, l'enfant est énervé et devient difficile, désobéissant, méchant ; si ce besoin ne trouve pas une application utile et intéressante, l'enfant se livre aux manifestations les plus extravagantes, il devient indisciplinable, sauvage. L'expérience a démontré, en Suède notamment, la haute valeur éducative du travail manuel.

Il ne s'agit nullement de suppléer à l'apprentissage, mais de le préparer ; c'est une sorte de gymnastique spéciale qui est, en outre, une excellente distraction, une récréation qui ne laisse pas l'esprit oisif, sans cependant le fatiguer.

« Pour le sourd-muet en particulier, disait M. Félix Hément au congrès de Paris en 1884, cette occupation des doigts offre cet avantage de l'empêcher, au moins pendant le temps qu'il s'y consacre de se laisser aller à son penchant de faire des signes. »

Ne serait-ce qu'à ce point de vue spécial, l'enseignement manuel devrait mériter toute notre attention.

Les premières écoles de travail manuel ont été organisées en Finlande, en Suède, en Norvége, dans le Danemarck. En Suède, plus particulièrement, elles ont subi une vive impulsion ; en 1872, il y avait déjà soixant-dix écoles spéciales dans ce pays ; il y en a six cents aujourd'hui !

Émus de ces progrès si rapides et des excellents résultats que donnaient ces institutions, les pouvoirs publics, en France, ont prescrit, dans ces dernières années, des enquêtes préparatoires ; une loi a été votée le 28 mars 1882 qui met l'enseignement manuel au rang des matières d'enseignement obligatoire. Mais il ne suffisait pas de décréter que cet ensei-

(1) *Le travail manuel à l'école primaire*, par OTTO SALOMON, directeur de l'école normale du travail manuel de Nääs (Suède). Traduit du Suédois sous la direction de M. Salicis, ancien inspecteur général, par MM. SCHMITT, directeur d'école à Paris, et PETIT, directeur d'école à Nancy.

gnement serait donné, il fallait trouver les moyens de mettre la loi en pratique.

A qui serait confié cet enseignement ?

Et quel programme comporterait-il?

Il a été reconnu que l'éducation manuelle devrait être confiée à l'institutenr et non à un ouvrier ; car les meilleurs guides ne sont pas les gens de la profession : un ouvrier, même intelligent et habile, ne sait pas toujours enseigner.

Combien ceci est plus particulièrement vrai, quand il s'agit d'enseigner à un sourd-muet !

Il faut, en effet, que l'on soit bien au courant de la pauvreté d'idées et de vocabulaire du sourd-muet pour lui expliquer ce qu'on veut lui apprendre. Et le professeur de classe, ou un attaché, sont seuls à même de se faire comprendre d'un jeune sourd qui n'a qu'une, deux ou trois années de présence à l'Institution. C'est ce qu'a bien prévu l'administration de l'école de Paris, lorsqu'elle a confié la surveillance des travaux manuels à des répétiteurs. C'est ce qu'avaient bien compris également les écoles de Liège et de Berchem-Sainte-Agathe, lorsque, appliquant plus rigoureusement encore le principe, elles confiaient l'an dernier non *la surveillance* de l'enseignement manuel, mais cet enseignement lui-même aux professeurs titulaires des classes.

Les instituteurs primaires de France, réunis au congrès du Havre, ne réclamaient-ils pas comme une prérogative chère le droit exclusif de donner l'enseignement manuel comme ils donnent l'enseignement intellectuel?

Et leur demande a été entendue.

Des cours spéciaux ont été créés dans les écoles normales des départements et un brevet manuel spécial a été institué, grâce à M. Salicis, inspecteur général de l'Instruction publique, qui s'est voué à l'organisation de l'enseignement manuel. Une brochure intitulée : *Instruction spéciale sur l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs et les écoles primaires élémentaires et supérieures* fournit les tarifs d'outillage nécessaire et contient le programme de cet enseignement. (*A suivre.*) L. GOGUILLOT.

SUR L'APPLICATION DE LA MÉTHODE ORALE PURE

La plupart des instituteurs de sourds-muets sont partisans de la méthode orale *pure;* ils reconnaissent sa supériorité; mais cette méthode est-elle bien pratiquée par tous? Leurs institutions se trouvent-elles dans des conditions qui permettent de l'appliquer intégralement? — La première de ces conditions est que l'enseignement de la parole mécanique soit confiée à un véritable professeur d'articulation, et professeur non pas seulement de nom mais de fait.

C'est une grande erreur de croire que, pour devenir apte à ce genre d'enseignement, il suffit de la connaissance théorique des lois principales sur lesquelles il est fondé, et d'un apprentissage de quelques mois. Nombreuses et variées sont les difficultés qui surgissent dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Il en est parmi eux qui, malgré leur intelligence ouverte, paraissent rebelles à l'articulation : leurs organes vocaux manquent de souplesse, et même après avoir réussi à leur arracher la voix, le maître ne peut obtenir de leur langue les mouvements requis pour la production des principaux sons de l'alphabet.

Qu'on me permette de faire appel à mes souvenirs personnels. Il y a quelques années, daus une école de la Lombardie, l'institutrice chargée de l'enseignement, pleine de bonne volonté pour répudier l'ancienne méthode, s'était adonnée à l'enseignement de l'articulation : elle avait quelques élèves, en cours d'instruction depuis un an environ, qui ne maintenaient pas les positions des voyelles et de bon nombre de consonnes, exagérant les mouvements intérieurs et extérieurs des organes buccaux au point que moi-même j'étais hors d'état de comprendre une seule de leurs phrases, un seul des mots qu'ils articulaient. Pareil fait a été par moi observé dans une grande institution de filles en Belgique, où l'on me présenta des sourdes-muettes de troisième année auxquelles

manquaient totalement certains sons que leurs maîtresses s'étaient vainement efforcées de leur donner.

De là leur venait cette conviction que puisqu'elles ne pouvaient donner à toutes leurs élèves une parole complète dans ses éléments, et par suite intelligible et claire, elles ne devaient pas bannir de l'école la mimique à laquelle je serais heureux qu'elles aient renoncé. Et tout cela, parce qu'alors, dans ces institutions, on avançait à tâtons dans l'enseignement de la prononciation artificielle au sourd-muet, faute d'avoir une connaissance claire et précise de la méthode.

Tout récemment encore, une jeune institutrice m'écrivait qu'elle ne pouvait provoquer la voix chez une de ses élèves, bien qu'elle lui criât constamment aux oreilles. Je sais un autre instituteur qui employait le même procédé : il est devenu aphone et s'est vu obligé de renoncer à une carrière qu'il avait embrassée avec tant d'ardeur.

Mais admettons un instant que, dans toutes les écoles, les maîtres connaissent l'anatomie et la physiologie de l'appareil vocal (1) et sachent réellement enseigner l'articulation à leurs élèves en tenant compte des études déjà faites et des progrès qui se réaliseront au fur et à mesure dans les institutions où ne fleurit pas le système qui confie les élèves à un seul et même maître durant tout le cours de l'instruction : la méthode orale pure (telle que nous la comprenons et que la comprennent mon éminent directeur, M. l'abbé Tarra et mes collègues), aura-t-elle été pratiquée dans toute l'école alors que les sourds-muets auront suivi le cours régulier des classes pour y apprendre la langue nationale?... Pour enseigner la langue nationale aux sourds-muets, au moyen de la seule parole articulée, il est de première nécessité que chaque maître n'ait pas plus de huit élèves.

Avec un plus grand nombre d'élèves, il est très difficile que l'écriture ne prenne pas le premier rang et, avec l'écriture, les *signes naturels*, et avec eux les *signes artificiels*, car on

(1) Tout instituteur de sourds-muets doit avoir dans sa bibliothèque le remarquable ouvrage de M. de Meyer sur « *Les organes de la parole* ». Ce livre a été traduit de l'allemand en français, par M. O. Claveau, qui a tant fait pour la sainte cause des sourds-muets. — C. P.

glisse si facilement des premiers aux seconds. Et ici, je ne puis m'empêcher d'adresser des félicitations à l'honorable commission consultative de l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan qui, pour pouvoir mieux appliquer dans ses écoles la méthode orale pure, a résolu de former des classes de huit élèves seulement, pour les sourds-muets intelligents aussi bien que pour les autres (1).

Il faut, en outre, que le maître soit doué de deux bons et robustes poumons, et que la méthode et les procédés qu'il met en œuvre n'exigent qu'un seul moyen d'enseignement : la parole articulée (1).

Si la durée des classes est de cinq heures par jour, on n'en consacrera pas moins de quatre, durant les premières années, aux exercices de langue parlée; et le maître ne devra pas se lasser de répéter les choses enseignées, sans se contenter de les avoir apprises aux meilleurs élèves. Lorsqu'il aura, par exemple, enseigné un verbe, et présenté une de ses modifications, il le fera répéter plusieurs fois par chacun de ses élèves; je dis par *chacun*. Si, faute d'une vigueur pulmonaire suffisante, le maître est incapable d'un tel effort et recourt à l'écriture après une heure de leçon, pouvez-vous déclarer qu'il applique la méthode orale pure? — Non! Et cependant ce maître voudra par excès de zèle doter ses élèves, avant qu'ils quittent l'école, d'un bagage suffisant au point de vue de la langue et des notions intellectuelles; ou bien il voudra briller quand il s'agira de présenter au public ses propres élèves.

Ce n'est pas tout: Pour que la parole soit en tout temps, dans l'école, la maîtresse; pour qu'elle n'ait d'autre servante

(1) L'éminent chevalier, Innocenzo Pini, si connu et si estimé d'un grand nombre d'instituteurs de sourds-muets, d'outre-monts et d'outre-mer, ayant, pour des raisons de santé, donné sa démission de président de la Commission consultative de l'école des sourds-muets pauvres, j'ai le devoir de lui témoigner publiquement ma reconnaissance pour tout le bien qu'il a fait à la cause qui lui était confiée, et surtout au corps enseignant tout entier, dont il appréciait si hautement l'œuvre, s'efforçant constamment d'améliorer le sort des sourds-muets et de leurs éducateurs. Au noble chevalier Pini, a succédé un honorable député, le comte Paul Rinaldo Taverna, neveu du comte Paul Taverna, fondateur de notre institution.

(2) Pour la partie pratique, voir mon livre : *Méthode pour enseigner la langue nationale aux sourds-muets au moyen de la vive parole*; livre qui, contre mon attente, n'a pas été moins bien accueilli par les maîtres étrangers que par ceux de mon pays.

que l'écriture, il faut que l'institution soit munie d'un musée scolaire et de gravures représentant des scènes très variées. Faute de ces objets, le maître, fût-il partisan de la méthode orale pure, se verra contraint d'ouvrir la porte de sa classe au signe, et pas seulement au signe naturel !

Il est très vrai que le sourd-muet mis en possession de quelques formules du langage, peut, tout comme les entendants, comprendre des choses qui ne tombent et ne peuvent tomber sous les sens ; toutefois, alors qu'il s'agit de lui donner ces premières formules, de lui inculquer les fondements même de la langue nationale, au moyen de la vive parole, la présence des objets réels ou simulés est indispensable.

C'est pourquoi une école de sourds-muets à laquelle ne manque aucune des conditions par nous indiquées, et dont les maîtres seront non seulement convaincus de la supériorité de la parole sur tous les autres moyens, mais encore doués de toutes les qualités requises pour l'enseigner, pourra graver sur sa porte d'entrée cette inscription : *Ici on instruit les sourds-muets par la méthode* ORALE PURE.

C. PERINI.

ÉTUDE SUR LES MÉDECINS

DE L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS

Depuis l'époque de la fondation de cet établissement jusqu'en 1867

ITARD (JEAN-MARIE-GASPARD) né le 24 avril 1774, mort le 5 juillet 1838

(*Suite*)

Itard a vingt-six ans. Un jour, un accident survient à l'Institution des sourds-muets. Il faut un médecin. On court à l'hôpital militaire du Val-de-Grâce. On trouve Itard, on l'amène. Il examine, donne ses soins, le malade guérit. L'abbé Sicard a vu Itard à l'œuvre. A partir de ce jour, il l'honore de son amitié. Il fait plus. Il persuade le Conseil d'administration d'attacher spécialement un médecin à l'établissement qu'il dirige ; il présente Itard et celui-ci est agréé le 31 décembre 1800.

Sur ces entrefaites, on réorganise le Val-de-Grâce, Itard est envoyé

comme médecin major au 11e régiment de ligne, à Bois-le-Duc. Il faut quitter Paris, quitter sa situation nouvelle. Il refuse et donne sa démission de médecin militaire.

Dès maintenant, Itard entre dans la voie qu'il ne quittera plus. Il ne se dissimule pas qu'en acceptant l'honneur d'être médecin des institutions des sourds-muets, il contractait l'engagement d'appliquer tout ce qu'il avait d'intelligence et de forces à l'étude des sourds-muets et des maladies de l'oreille. Il se met au travail avec une ardeur que les difficultés ne faisaient qu'augmenter.

Une circonstance mémorable lui permit bientôt d'exercer sa sagacité, sa patience et son dévouement.

Vers la fin de 1799, un enfant de douze ans est arrêté dans les bois de La Causse, département de l'Aveyron. Quinze mois auparavant, il avait été déjà aperçu... Mais, cédons le parole à l'académicien Bousquet, qui nous raconte ce fait d'une manière fort dramatique. « Cet enfant fut rencontré précisément aux mêmes lieux par trois chasseurs qui s'en saisirent au moment où il grimpait sur un arbre pour se soustraire à leur poursuite. Conduit dans un hameau du voisinage et confié à la garde d'une pauvre femme, il s'évada et gagna les montagnes où il erra par les froids les plus rigoureux de l'hiver, couvert d'une chemise en lambeaux. La nuit, il se retirait dans les lieux solitaires, et se rapprochait le jour des villages voisins, menant ainsi une vie vagabonde jusqu'au jour où il entra, de son propre mouvement, dans une mai son habitée du canton de Saint-Sernain. Il y fut repris et transféré de là d'abord à l'hospice de Saint-Affrique, puis à celui de Rodez. »

Cet événement fit fort grand bruit en France. Partout, on parla du Sauvage de l'Aveyron. Les savants voulurent voir en lui l'homme primitif, l'enfant de la nature. Cet être dégradé représentait à leurs yeux l'homme qui n'a pas subi l'influence de la civilisation. Le ministre de l'Intérieur, M. de Champagny (1), le fit venir à Paris et le confia à l'Institution des sourds-muets. Cet enfant fut soumis à l'examen d'une commission scientifique. Pinel, qui en fut le rapporteur, déclara qu'on avait à faire à un *idiot*. Itard n'accepta pas ce verdict décourageant et crut reconnaître un *sourd-muet*. Il entreprit de faire son éducation, et, sans tarder, il se mit à l'œuvre avec courage et confiance. L'avenir donna raison à Pinel.

Cependant, Itard consacra dix ans à la tâche qu'il s'était imposée. Les résultats furent nuls, comme l'indique l'extrait suivant de la lettre que la direction écrivait à Mme Guérin, le 5 avril 1811 pour la charger de garder cet enfant.

« Le jeune homme connu sous le nom de Sauvage de l'Aveyron existe, Madame, depuis dix ans dans l'Institution des sourds-muets. Notre administration a eu pour lui tous les soins que méritait l'état extraordinaire et malheureux dans lequel il avait été trouvé. Depuis dix ans, des tentatives ont été faites pour le tirer de l'abrutissemeut auquel il était abandonné et pour mettre en jeu ses facultés. Mais, les peines que se sont données M. Sicard et M. Itard, ont été infructueuses, et il n'est que

(1) MICHAUD. *In biographie universelle*, dit que le ministre d'alors s'appelait Chaptal.

trop reconnu que cet être infortuné est affligé d'un idiotisme complet (1). »

Nous reviendrons plus loin sur cette période de la vie d'Itard, pendant laquelle les efforts qu'il fit eurent au moins pour résultat de nous donner deux importants *Mémoires* : l'un *sur l'éducation de l'homme sauvage;* l'autre *sur le mutisme occasionné par lésions des facultés intellectuelles.*

Itard était déjà médecin de l'Institution depuis trois ans, qu'il n'avait encore obtenu le diplôme de la Faculté. Le 16 juin 1803, il se présenta devant l'École de médecine de Paris pour soutenir une thèse *sur le Pneumo-thorax* (2). Cette brochure avec laquelle il obtint son titre de médecin de l'École de Paris, porte l'énumération de ses fonctions d'alors. Il était médecin de l'Institution nationale des sourds-muets et de la Charité maternelle ; médecin-adjoint du troisième et quatrième dispensaire ; chirurgien en second de l'Hôpital militaire de Paris ; membre de la Société de médecine et de plusieurs autres Sociétés savantes, etc.

Cette formalité remplie, il reprit le cours de ses études spéciales et songea à faire de la pratique médicale.

Les expériences sur le Sauvage de l'Aveyron l'avaient rendu presque célèbre : c'était un immense avantage.

En peu de temps, il se fit une clientèle nombreuse. « Pour être plus à portée des malades, il prit un appartement au centre de Paris ; il y venait tous les matins, il se retirait tous les soirs au faubourg Saint-Jacques. » Pendant trente ans, sa vie s'écoula ainsi, entre les occupations que lui donnaient l'Institution, sa clientèle, la préparation d'un traité des maladies de l'oreille, la composition de mémoires, d'articles de dictionnaire, de rapports, etc.

Ses travaux furent récompensés par la fortune et les honneurs : chevalier de la Légion d'honneur en 1814, il fut un peu plus tard nommé membre de l'Académie de médecine. L'empereur de Russie lui avait envoyé, en 1804, un magnifique présent, accompagné de propositions séduisantes. En 1828, l'Académie de Wilna lui décerna le titre de membre correspondant.

D'une constitution délicate, Itard était devenu dans ses dernières années fort souffrant. Sa santé l'obligeait à prendre fréquemment du repos. « Je viens encore une fois, — écrivait-il au président de la commission administrative de l'établissement, — et toujours à cause du délabrement de ma santé, solliciter de la bienveillance du conseil la permission d'aller passer quelque temps à Paris, près Paris. » — En 1812, il proposa même à l'administration de lui adjoindre un chirurgien. Nous avons la bonne fortune de pouvoir donner intégralement sa lettre qui est fort bien tournée.

A MM. les administrateurs de l'institution des sourds-muets.

MESSIEURS,

« Vers l'année 1811, un arrêté de l'administration attacha à l'institution

(1) Lettre inédite. — Communiquée par l'archiviste de l'Inst. Nat., M. Allard, à l'obligeance duquel nous devons toutes les indications originales que le lecteur trouvera dans cette étude.

(2) Dissertation sur le pneumo-thorax, présentée et soutenue à l'École de médecine de Paris, le 30 prairial an XI, par Itard. — Paris, de l'imprimerie des sourds-muets, faubourg Saint-Jacques, n° 115, an XI-1803.

royale des sourds-muets en qualité de chirurgien honoraire, M. Foussard qui nous fut enlevé par la mort en 1816. Quoique privé, depuis cette époque, de l'assistance d'un aide dans bien des circonstances qui ont pu la réclamer, je n'ai pas cru devoir faire à ce sujet aucune proposition à l'administration dans l'espoir que si on réalisait le projet formé depuis longtemps de nous adjoindre des sœurs hospitalières, elles nous suffiraient pour le remplacement de M. Foussard. L'épreuve qui en a été faite n'ayant pas répondu à notre attente, je viens soumettre à l'administration la proposition de m'adjoindre un jeune chirurgien qui serait chargé à l'infirmerie d'une foule de petits soins chirurgicaux qui ne peuvent être donnés avec intelligence par une infirmière que la modicité de son traitement ne nous permet pas de choisir parmi les plus capables de son état. Je n'oserais pas soumettre cette demande à MM. les administrateurs, si je ne pouvais l'appuyer sur cette considération déterminante que la nomination d'un chirurgien en tournant à l'avantage de nos enfants ne grèvera la maison d'aucune dépense. Le jeune homme qui se présente pour remplir cette place, fort instruit, d'une conduite régulière, ayant servi dix ans dans les hôpitaux, ne demande pour tout avantage que l'honneur d'être utile aux malheureux sourds-muets ; car je ne compte pour rien un modeste logement de deux petites chambres qu'il se contenterait d'occuper au quatrième et qui le mettrait continuellement à la portée de donner ses soins et prompts besoins dans les cas d'urgence. Cependant, *Comme de longs services finissent par donner des droits à des traitements pécuniaires,* l'administration pourrait, si elle regardait cette possibilité comme un inconvénient, le prévenir à jamais en arrêtant que la nomination d'aide-chirurgien à l'Institution des sourds-muets ne serait valable que pour trois ans au bout desquels on pourvoirait à son remplacement par un autre élève qui réunirait les mêmes conditions que son prédécesseur.

« Si ma proposition obtient les suffrages de MM. les administrateurs, j'ai l'honneur de présenter à cette nomination M. Barjauld, de Toulouse, ex-chirurgien des hôpitaux militaires, élève de l'école de médecine de Paris. »

Ses longues souffrances avaient assombri le caractère d'Itard. Fort gai dans sa jeunesse, il était devenu taciturne et de manières brusques. Ses paroles étaient brèves et caustiques. Resté célibataire, il s'astreignait avec peine à l'étiquette que réclament les relations sociales. Il était d'un goût sûr pour les arts. Amateur de serrurerie et de menuiserie, il maniait la lime et le rabot, et il s'était construit dans le jardin de l'institution un petit ermitage curieux. « Il s'était, dit le professeur Murel, construit une chaumière russe où il allait chaque jour se délasser soit par la lecture, soit par la visite de quelques amis. » Voici la lettre par laquelle il annonçait au baron Keppler, agent général de l'Institution, les modifications qu'il se disposait à faire dans son jardin.

« Paris le 4 octobre 1828.

« Monsieur le baron,

« En votre absence, le mauvais état de ma santé et le besoin d'employer mes tristes loisirs à quelque occupation salutaire m'ont fait

prendre, avec le jardinier, quelques petits arrangements dont il est convenable que vous soyez instruit. Je lui ai sous-loué une petite portion du jardin attenant à sa maison et qui, par là, se trouvant libre de tout passage, de toute promenade réservés aux personnes attachées à l'Institution, a pu m'être désemparée sans le moindre inconvénient. Les changements et les embellissements que je me propose d'y faire ne pouvant que tourner à l'avantage et à l'agrément du jardin, et forcé d'un autre côté à me conformer aux conditions imposées au principal locataire, j'ai tout lieu de croire que vous ne verrez, monsieur le baron, aucune raison qui, puisse m'interdire cet innocent délassement, et si vous trouvez nécessaire d'en référer à l'administration, j'ose espérer que la bienveillance dont elle m'a constamment honoré, lui faisant prendre en considération le trop juste motif de ma demande, la lui faire accueillir avec bonté.

« J'ai l'honneur d'être avec la plus parfaite considération, Monsieur, votre très humble et très obéissant serviteur. »

Plus tard, ses forces s'affaiblissent de jour en jour, ses amis l'engagèrent à se rendre à Passy, dans une maison de campagne ravissante, qu'il appelait le « beau séjour ». — Il ne jouit pas longtemps des charmes de cette demeure. Il mourut dans la nuit du 4 au 5 juillet 1828, à trois heures et demie du matin.

Sa mort fut annoncée par le billet suivant :

MM. et MMmes Pilbert, M. Joseph Petit et Mme Annette Petit, M. Charles Clément et M. le docteur Joseph Revest ont l'honneur de vous faire part de la perte douloureuse qu'ils viennent de faire en la personne de M. le docteur Jean-Marc-Gaspard Itard, médecin en chef de l'Institution royale des sourds-muets de Paris, membre de l'Académie royale de médecin, chevalier de la Légion d'honneur, leur cousin, décédé à Passy le 5 juillet 1828 dans sa soixante-troisième année. »

Itard laissait après lui un testament qui témoigne de sa grande affection pour les sourds-muets et pour la misère. Ce document mérite d'être sité tout au long ; il place Itard au nombre des bienfaiteurs les plus généreux des sourds-muets.

« Je lègue, dit-il, à l'Institution royale des sourds-muets de Paris, 8,000 francs de rente perpétuelle formant la plus grande partie de mes inscriptions à 5 0/0 sur le grand livre, à la charge, par son conseil d'administration et sous l'autorisation et la responsabilité du gouvernement :

1° De créer dans ladite institution une nouvelle classe dite d'*instruction complémentaire* et six bourses triennales gratuites d'admission à cette classe, en faveur de six sourds-muets élus par concours parmi ceux des élèves de l'institution qui ont fini le temps ordinaire accordé à leur instruction ; pour que ce motif d'émulation ne souffre pas d'interruption, le renouvellement de la classe se fera partiellement chaque année au moyen de deux élections. Toutefois pour établir cette continuité d'admissions et de sorties et avoir de prime abord le nombre déterminé de six boursiers, six nominations seront faites la première année ; mais de ces six premiers élèves, deux seulement compléteront leur temps et les quatre autres sortiront : deux au bout d'un an et deux autres après deux ans. Le conseil d'administration, tous les professeurs conseillés, aura à décider quelles seront les études à suivre dans la classe d'instruction complé-

mentaire. Toutefois si mes observations et des expériences tentées sous ce point de vue pendant quarante ans peuvent être de quelque poids dans cette détermination, il faudra la déduire de ce fait remarquable qui a pour moi tous les caractères d'une vérité démontrée que presque tous nos sourds-muets, au bout des six années qui leur sont accordées pour leur instruction, se trouvent hors d'état de lire avec une parfaite intelligence la plupart des ouvrages de notre langue, il résulte de là que, faute de pouvoir puiser librement dans ce vaste dépôt des productions de l'esprit et du cœur, le sourd-muet sorti de l'Institut reste toute sa vie au même degré d'instruction où l'a laissé l'enseignement de ses maîtres, et qu'en conséquence de ce fait, l'étude la plus fructueuse pour lui, serait incontestablement celle qui l'amènerait à lire intelligiblement et sans fatigue toutes les productions importantes de notre langue. Tel sera le résultat de la classe d'instruction complémentaire ; mais, pour que ce but soit atteint, une condition rigoureuse de son organisation doit exclure l'emploi du langage mimique et soumettre les élèves et le professeur à ne communiquer entre eux que par la langue, en parlant soit oralement, soit par l'entremise de l'écriture. Il est de toute importance que le sourd-muet, arrivé à ce dernier degré de l'enseignement, cesse de penser dans sa langue, naturellement imparfaite et tronquée pour traduire comme il le fait, ses idées dans la nôtre ; mais qu'il pense et s'exprime d'emblée dans la langue de la grande société parlante, soit par la voix, soit par l'écriture. Sans cette condition je le répète, on aura une classe d'enseignement de plus, mais non une classe d'enseignement spécial.

Deux épreuves auxquelles j'ai sacrifié pendant dix ans une heure tous les jours, me permettent, quoique étranger à l'enseignement de l'Institut, d'affirmer les avantages de cette méthode. On pourra s'en assurer par un examen approfondi des capacités intellectuelles du jeune Allibert qui a été le sujet de ces expériences ; il est inutile d'ajouter qu'un professeur particulier doit être attaché à cette haute classe ; et si son fondateur peut espérer qu'un de ses derniers souhaits sera accueilli par le conseil d'administration, il demanderait ici qu'Allibert fût nommé adjoint à ce professeur parlant.

2° A la charge, encore par le conseil d'administration d'assurer à mon ancien domestique Charby le payement d'une rente viagère de 1,000 francs.

3° De faire célébrer en ma mémoire, à chaque anniversaire du jour de mon décès, une messe dans la chapelle de l'Institution ;

4° Et d'acquérir, au nom de l'Institution, la concession perpétuelle d'un terrain au cimetière de Montparnasse, pour y recevoir ma dépouille mortelle.

« Je donne à Eugène Allibert, ci-devant élève de l'Institution, ma montre d'or à répétition et mon binocle en or. »

Plus loin se trouve la disposition suivante : « Les dépenses couvertes, j'estime qu'il restera encore une somme assez considérable ; il en sera fait trois parts égales : l'une pour le bureau de charité du douzième arrondissement ; la seconde pour la caisse de notre institution et servira à des achats d'outils en faveur des élèves pauvres qui la quittent possédant une profession mécanique. »

On reproche à Itard de n'avoir jamais voulu se familiariser avec la

mimique. Cela tient à ce qu'il n'admettait guère que l'on fît usage de ce langage dont l'effet est d'isoler le sourd-muet dans la société. Toute sa vie, il s'est au contraire efforcé de lui substituer le langage oral.

On lui reproche aussi d'avoir nié l'utilité des autopsies en médecine. « Je veux, dit-il dans son testament, que mon corps soit rendu à la terre intact et sans mutilation, persuadé que les autopsies profitent peu à l'art de guérir, et que rien ne saurait soustraire l'homme aux tristes conditions de son existence, qui sont de souffrir et de mourir. »

Pour nous, nous signalerons une tendance qu'il avait à employer les remèdes les plus énergiques. De cette assertion, nous donnerons les preuves suivantes. Le professeur Alard nous racontait avoir entendu Allibert, l'élève préféré d'Itard, se plaindre de ce que celui-ci l'avait fatigué outre mesure par des interventions médicales de toutes sortes, et, selon lui, il eût été sans aucun doute moins sourd, si Itard ne l'avait pas tant harcelé de toutes les manières.

En outre, je citerai l'ordonnance (1) suivante que le lecteur appréciera :

Surdité à la suite d'une fièvre scarlatine, l'enfant parlait et la parole s'est perdue depuis la perte de l'audition.

On provoquera autant que possible la suppuration produite par le *séton* en l'augmentant d'épaisseur et en l'enduisant de pommade épispastique. On ne l'ôtera qu'au bout de dix-huit mois, soit que la surdité persiste ou qu'elle se dissipe. Dans ce dernier cas, un *cautère* placé au col sera substitué au séton.

On donnera chaque soir *deux* grains de calomelas et l'on continuera l'administration jusqu'à produire la sativation. Quand elle sera dissipée on y reviendra jusqu'à trois fois.

On introduira dans les deux oreilles de la menthe sauvage réduite en pâte par la mastication et l'on continuera jusqu'à ce que le conduit auditif s'enflamme et vienne à fluer. On entretiendra cet écoulement par des injections faites avec une décoction de rue aiguisée avec quelques gouttes de teinture de cantharide et quand l'écoulement aura cessé on reviendra à l'application de la menthe jusqu'à dix fois.

Si au bout d'un an il ne survient pas de mienx, on couvrira la tête avec une calotte de poix de Bourgogne saupoudrée de 25 grammes d'émétique et de 20 grammes de camphre et on laissera en place jusqu'à ce qu'il survienne de *gros boutons noirâtres* et sanguinolents. Pendant ce temps l'enfant sera mis à un régime calmant et on le baignera chaque jour.

Paris, le 22 mai 1822.

Malgré ces reproches assez justifiés, nous pouvons dire comme Magagni, que ces points noirs disparaissent dans les rayons de sa gloire.

J.-A.-A. RATTEL.

(1) Cette ordonnance a été faite pour un certain jeune Bernier, né en 1819 à Bricy-Moselle.

CHRONIQUE INTERNATIONALE

SOMMAIRE. — *La démission de M. Pini. — Le sifflet d'alarme. — Fortune inespérée. — Un sourd-muet guéri. — Crime et ignorance. — Le droit d'écraser. — Les sourds-muets aux colonies. — La tour de Babel.*

Nous avons le regret d'apprendre que le chevalier *Innocenzo Pini*, président de la Commission Consultative des sourds-muets pauvres de Milan, a donné, pour des raisons de santé, sa démission de président de ladite commission.

On sait avec quel zèle et quel dévouement le chevalier Pini s'acquittait de cette fonction toute faite de désintéressement et de charité. Tous ceux qui comme nous ont gardé au fond du cœur le souvenir gracieux de ses entretiens à la fois si aimables et si instructifs, regretteront de lui voir abandonner une tâche qu'il remplissait avec tant de noblesse et tant de cœur.

Voici en quels termes le chevalier Pini a pris congé de ses administrés le 17 juin dernier, à l'inauguration de la Nouvelle École :

« Comme président, je dois prendre congé de vous. Mes honorables collègues, sur mes instances réitérées pour être relevé de la mission qui m'avait été confiée voilà neuf ans, ont accepté ma démission, convaincus que l'état de ma santé notablement ébranlée depuis plusieurs mois, et mon esprit fatigué par plus de quarante-deux années d'emplois publics et de labeurs administratifs réclamaient un prompt et absolu repos. Toutefois, si force m'est de renoncer à l'honorable mandat que mes souffrances ne me laisseraient plus remplir, je ne renonce pas pour cela à l'affection sincère que j'ai vouée à nos pauvres sourds-muets. Aussi, cédant au désir de mes collègues, je continuerai, tant que mes forces me le permettront, à faire partie de cette commission à laquel j'appartiens depuis 1864, époque où je fus appelé à en faire partie, par mon illustre ami, le comte P. Taverna. »

M. le président ajoute qu'il est heureux de constater que l'œuvre du comte P. Taverna n'a pas périclité entre ses mains, et il adresse ses remerciements à tous ses collaborateurs, principalement à M. l'abbé Tarra dont l'éloge n'est plus à faire.

Le successeur du président Pini sera le président, comte *Rinaldo Taverna*, député au parlement italien, et déjà membre de la Commission consultative de l'Ecole des Pauvres. «Le roi est mort, vive le roi, » disions nous autrefois en France. Mais heureusement pour les sourds-muets d'Italie, M. Pini n'est pas mort.

Son successeur est le propre neveu de l'illustre comte Paul Taverna, fondateur de la fameuse Institution Milanaise. Noblesse oblige ! Le nouveau président le sait ; et il n'oubliera pas ce qu'il doit aux glorieuses traditions de sa famille et au noble exemple de son devancier.

*
* *

Il est des écoles où les mouvements des élèves s'exécutent au son du tambour. Ailleurs une simple cloche se charge de sonner le réveil, la fin des classes, les heures des repas, etc... D'autres enfin se sont ingénieusement pourvues de *sifflets d'alarme* qui rendraient les plus grands services en cas d'incendie. Il faut tout prévoir, et chacun sait que la prudence est mère de la sûreté. Avis aux intéressés!

*
* *

On a beau faire, on ne peut tout prévoir, témoin l'accident heureux et surtout imprévu qui vient d'arriver à deux jeunes sourds-muets de Tarbes (France). — Lisez plutôt dans le *Figaro* du 30 octobre dernier ce fait divers :

« Un employé de ministère, M. Joseph Agathe W..., n'ayant pas paru depuis plusieurs jours à son bureau, son chef envoya un garçon chez lui, avenue de Bel-Air. Là, comme le concierge, lui non plus, n'avait pas aperçu son locataire dont la porte était fermée en dedans, M. Gronfier, commissaire de police fut informé.

« La porte ayant été ouverte, on trouva le corps de M. Agathe W... étendu sur son lit, dans un état de complète décomposition. M. le docteur Vandenabeele constata que le décès remontait à quatre ou cinq jours et était dû à une congestion cérébrale déterminée par l'ivresse.

« Sur la table, en effet, était un litre de rhum presque vide. Le rhum était, paraît-il, la boisson favorite de M. W..., qui en consommait une dizaine de litres par semaine. Il le buvait à pleins verres, appelant cela « faire des grogs ».

« On a trouvé chez lui une somme de trois mille francs en or et une centaine de mille francs en titres. Cet argent ira à deux héritiers éloignés, deux petits cousins, *sourds-muets*, employés à la cartoucherie de Tarbes. »

Nous félicitons les deux héritiers de cette bonne aubaine, et nous souhaitons pareille chance à tous les sourds-muets de notre connaissance. Puissent nos deux *cartouchiers* faire bon usage des biens qui leur tombent des nues, et ne point trop oublier en cette occurrence leurs compagnons d'infortune.

*
* *

Le sourd-muet dont le « *Southern Cross* » raconte l'histoire n'a point trouvé la fortune ; il a trouvé... sa guérison. Lequel vaut mieux? L'anecdote d'ailleurs mérite d'être contée.

La voici, telle à peu près que nous la cueillons dans les *Annales* qui l'ont elles-mêmes empruntée au *Southern Cross*.

Un *sourd-muet* nommé Joseph Édouard, engagé pour creuser un puits chez M. J.-R. Hoss, était à son travail quand il se mit à fredonner un air. Son compagnon de travail étonné de l'entendre lui dit « Vous chantez donc? » — « Certainement répond le *muet*, et je parle aussi... » Trois ans auparavant le pauvre garçon courant un *steeple-chase*, avait fait une chute et était resté sans connaissance. Depuis il ne pouvait ni entendre ni parler. A la fin de la semaine dernière seulement, il éprouva une agréable

surprise en constatant qu'il percevait les sons prononcés à haute voix. Depuis, son ouïe lui revint progressivement jusqu'à son rétablissement complet. Le retour de l'ouïe et de la parole fut accompagné d'une copieuse hémorragie des oreilles et des narines.

Ce cas bizarre ne peut manquer de provoquer les ingénieuses explications des physiologistes et des médecins. Alors que d'autres restent trente, quarante et même cinquante jours sans manger, pourquoi s'étonner que celui-là ait pu rester trois ans sans entendre?

*
* *

Voici qui est moins gai. Le jury de Liverpool a acquitté un *sourd-muet* de naissance, *sans instruction*, âgé de trente-huit ans, qui avait violé une pauvre fillette de sept ans. Le jury a pensé évidemment que le véritable coupable était la société qui avait négligé d'instruire cet abandonné. A quand l'application de la loi sur l'*enseignement obligatoire* ?

Il est bien étrange en vérité que cette loi n'ait pas encore été promulguée chez tous les peuples civilisés ; et non moins étrange qu'elle soit si mal appliquée là où elle existe. Ah ! si la majorité des sourds-muets se composait d'électeurs influents, les faiseurs de lois changeraient de gamme !

*
* *

A-t-on le droit d'écraser un sourd-muet, sous prétexte qu'il n'entend pas ? — Ma question vous a l'air d'un paradoxe. Et pourtant consultez les annales judiciaires et vous aurez comme moi la douleur de constater que la Jurisprudence répond *oui.*

Hier encore c'était une vieille sourde-muette, *Ellen Chantrell*, qu'un charretier du nom de Wight, blessait si bien qu'elle en mourut. Le juge anglais M. Newton, dont le nom mérite d'être cité, acquitte le coupable *sans un mot de blâme*, dit la *Quarterly Review*. Pas de commentaires !

Ceci me remet en mémoire la première plaidoirie d'un avocat de mes amis, Maître X... Un voiturier trop pressé, avait endommagé, sur une route de province, un homme sourd et un cochon, l'un conduisant l'autre. maître X... plaidant pour les deux (c'était sa première cause) obtint du tribunal une indemnité seulement pour.... le cochon.

Inutile de vous dire si on a ri aux dépens de Maître X... Quant à moi je ne trouvais pas là matière à plaisanter mais à m'indigner. Il paraît que j'avais tort.

Soit, mais si vous reconnaissez aux voituriers le droit d'écraser les sourds (alors que vous leur infligeriez une amende s'ils accrochaient un bec de gaz, ou un cochon), je revendique pour les voituriers qui sont sourds le droit d'écraser les gens qui entendent.

Notez que je cite deux cas entre mille.

*
* *

Décidément ces pauvres sourds-muets n'ont pas de chance. Les Annales Américaines nous avaient annoncé le départ de quelques-uns d'entre eux pour le *Manitoba*, sous la direction de Miss Groom. Le même journal nous apprend que les nouveaux colons se plaignent de leur sort. L'un

d'eux écrit à Manchester une lettre totalement dépourvue d'enthousiasme. Quelques uns, dit-il, ont réussi à bien se placer, mais combien n'ont pu trouver d'emploi assuré ? L'extrême rigueur de l'hiver a éprouvé les uns, l'excès de travail a épuisé les autres. Il faudrait être doué d'une santé capable de résister à la fois aux plus fortes chaleurs et aux froids les plus rigoureux.

Loin de moi la pensée qu'il faille arracher les sourds-muets à leur patrie, pour leur imposer de pénibles travaux, des privations et les fatigues d'un mauvais climat.

Toutefois, je ne puis m'empêcher de songer que la France a des colonies dont le climat est des plus sains, qui n'attendent que des colons pour produire, et qui feraient meilleur accueil à des sourds-muets qu'à des *récidivistes*.

Quant aux sourds-muets, beaucoup d'entre eux, sans parents, sans amis, sans fortune, vivent fort mal dans nos villes, vagabondant et vendant des prospectus, qui trouveraient là bas une vie meilleure et plus utile. M'est avis que l'idée vaut du moins la peine d'être examinée.

*
* *

Savez-vous combien de méthodes d'enseignement sont actuellement en vigueur dans la seule Institution de Pensylvanie ? *Quatre*, ni plus, ni moins :

1° L'*orale pure*. Ses privilégiés ne communiquent pas avec ceux qui font des signes;

2° L'*orale*. — Les signes sont tolérés dans ce quartier, en dehors des heures de classe;

3° La *méthode mixte*. A ceux-ci on fait l'aumône d'une heure d'articulation et de lecture sur les lèvres chaque jour;

4° La *méthode manuelle pure*. Pour les condamnés au silence à perpétuité.

Et de quatre. — Je veux croire qu on trouve assez de maîtres *expérimentés* pour appliquer judicieusement et avec *conviction* ces divers systèmes.

C'est égal, si c'est là le plus court chemin pour arriver à l'unité de méthode, j'irai le dire à Rome.

Involontairement je songe à la tour de Babel en présence de cette confusion de langues enseignées.

En tout cas, voilà qui s'appelle expérimenter *in animâ vili*. Puisse cette expérience durer peu et avoir servi à quelque chose... Amen.

MARIUS DUPONT.

INFORMATIONS

Appareils acoustiques. — Le Dr Samuel Sexton de New-York a construit un double cornet acoustique pour l'enseigne-

ment *aural.* Cet instrument permet à l'enfant d'entendre sa propre voix. Les cornets acoustiques ne manquent pas, témoin le livre de M. le Dr J. A. A. Rattel. Ce qui manque ce sont les sourds-muets capables de s'en servir efficacement. Ceux-ci sont encore fort rares. Nous espérons toutefois que leur nombre ira en grandissant à mesure que le développement physiologique de l'ouïe sera mieux étudié et mieux pratiqué dans nos institutions.

*
* *

Le baron de Lenval, de Nice, offre un prix de six mille dollars à qui inventera un appareil facilement portatif et capable d'améliorer l'ouïe (?). Il s'agit, je pense, de l'oreille de M. le baron. On peut envoyer des instruments jusqu'en décembre 1887. Avis aux inventeurs. Le prix sera décerné à Bruxelles en 1888. J'ai bien peur que M. de Lenval ne soit contraint de garder ses dollars jusqu'à la fin du siècle.

*
* *

Bourses du Conseil général du Rhône. — Dans sa séance du 25 août dernier, le Conseil général du Rhône a adopté la proposition suivante :

« Considérant que l'enseignement par la parole, tel qu'il est pratiqué dans l'Institution Hugentobler, est désormais le seul admis dans les institutions nationales, le seul reconnu dans les congrès des instituteurs des sourds-muets ; désirant cependant respecter les droits acquis, le Conseil général décide qu'au fur et à mesure de leur extinction, les bourses de l'Institution Forestier seront transférées dans l'Institution Hugentobler. »

*
* *

Les sourds-muets aux Indes. — Vous avez déjà entendu parler de l'école des sourd-muets de Bombay : attendez-vous à recevoir des nouvelles de celles de *Calcutta* et de *Madras* qui sont à la veille de s'ouvrir.

*
* *

Une statistique publiée par la *Quarterly Review* donne 140,585 sourds-muets pour les Indes Anglaises. Sur le terri-

toire de Bombay seulement, on en compte 3,198 mahométans, 8,032 indous et 61 chrétiens.

*
* *

Le club du silence. — Un journal américain nous apprend qu'un club s'est formé à Paris pour les sourds-muets riches. Le nouveau club s'appellerait « le club du silence ». Si la nouvelle est exacte, messieurs les chevaliers du silence méritent bien leur nom, car jusqu'à présent ils n'ont guère fait de bruit.

*
* *

Les beautés de la statistique. — Dans un district d'Irlande, le nombre des sourd-muets donné par le dernier recensement était tellement en désaccord avec la proportion ordinaire, que la commission du recensement se livra à de nouvelles investigations et découvrit qu'on avait inscrit comme sourds-muets tous les jeunes enfants qui n'avaient pas encore eu le temps d'apprendre à parler.

*
* *

Subsides royaux. — Nous lisons daus l'*Éclair*, de Liège : Par arrêté royal du 9 août 1886, des subsides, s'élevant à la somme de francs 6,550 27, sont alloués à diverses communes de la province de Liège pour les aider à supporter les frais d'entretien et d'instruction des sourds-muets et des aveugles indigents placés dans les Instituts, pendant le premier semestre de l'année 1886.

*
* *

Bains scolaires. — Une excellente mesure, très hygiénique en toute saison, mais surtout en été, existe dans une école primaire de Gottingen, en Allemagne, placée sous la direction de M. Personn. Nous voulons parler des BAINS SCOLAIRES, dont voici l'organisation :

On se baigne tous les quinze jours, et ce, pendant les heures de classe de quatre journées ; six à neuf enfants quittent la classe et vont se déshabiller dans le vestiaire, dont le plancher est couvert de nattes ; après quoi, ils passent sous les trois douches dans les baignoires ayant chacune 1 m. 1/4 de longueur. Quand les trois premiers se sont lavés, trois

autres entrent, et pendant ce temps les premiers se frictionnent dans la salle de bain, ensuite ils se rhabillent au vestiaire et retournent en classe. Le professeur envoie trois autres élèves et ainsi de suite : de cette manière, tous les élèves d'une classe ordinaire peuvent prendre un bain en une heure de temps. En plaçant cet exercice pendant une leçon de lecture ou d'écriture, le dérangement causé par les entrées et sorties des élèves n'est pas bien grand. Par contre, cette disposition a pour avantage de prévenir les rhumes, car les élèves rentrent dans les classes chauffées et se font peu à peu à la température ordinaire.

Vu le petit nombre d'élèves qui se baignent à la fois, le concierge ou sa femme peuvent suffire à leur surveillance, tout en réglant la température des bains, au moyen des robinets d'eau chaude et d'eau froide. La plupart des enfants apportent un essuie-mains, tandis que l'école fournit des tabliers et des bonnets de bains pour les filles.

La fraîcheur et les excellentes dispositions après le bain, le goût de la propreté et le bien-être physique des enfants, voilà les résultats essentiels et importants de pareil établissement.

*
* *

Une imprimerie spéciale de sourds-muets à Berlin. — Malgré les créations les plus philanthropiques de notre temps destinées à l'éducation des sourds-muets, un grand nombre de ces infortunés, en quittant ces institutions, luttent encore toujours vainement pour l'existence.

D'après des renseignements que nous empruntons à la presse de Berlin, on vient d'ouvrir à Berlin, Friedrichtrasse, 110, dans le but de changer cet état de choses, une imprimerie de sourds-muets où l'on se propose d'aider les sourds-muets qui veulent se consacrer à la typographie à devenir de bons apprentis. On s'y préoccupe de bien-être moral et matériel, on leur procure autant que possible des emplois durables et en cas de maladies et d'accidents on cherche à leur assurer l'assistance nécessaire. Dans l'intérêt des infortunés qui trouvent là une occupation il est à souhaiter que la nouvelle institution reçoivent de nombreuses commandes.

AU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

ARRÊTÉ déterminant les conditions dans lesquelles les professeurs de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris peuvent être détachés dans les institutions des départements (1).

Le Ministre de l'Intérieur,

Vu le rapport du Directeur du secrétariat et de la comptabilité en date du

Arrête :

Art. 1er. — Le corps enseignant de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris pourra être appelé à donner l'enseignement dans les institutions nationales déjà existantes ou qui seraient fondées dans les départements.

Art. 2. — Les professeurs détachés dans ces établissements continueront à figurer sur les contrôles du personnel de l'Institution de Paris et conserveront leur rang et leurs droits à l'avancement dans cet établissement. Ils pourront être rappelés à Paris soit d'office, soit sur leur demande, si toutefois l'administration supérieure le juge à propos.

Ils continueront à être tributaires de la caisse des retraites de l'Institution nationale de Paris, sur les fonds de laquelle seront payées leurs pensions. Les retenues subies par eux, conformément au décret du 26 mars 1862, tant en raison des traitements que des avantages en nature dont ils jouiront dans les établissements dans lesquels ils seront détachés, seront versées dans la caisse de l'Institution de Paris par les soins des receveurs qui les auront opérées.

Les opérations concernant ces retenues figureront dans les comptes hors budget des receveurs des établissements de province.

Art. 3. — Les professeurs titulaires détachés en province jouiront des traitements attribués par les règlements en vigueur à la classe à laquelle ils appartiendront et pourront obtenir des gratifications semestrielles dans les conditions fixées par la décision ministérielle du 26 décembre 1880,

Ils seront logés, chauffés, éclairés et blanchis dans l'établissement.

Un arrêté spécial déterminera pour chaque établissement l'importance du logement mis à leur disposition, le nombre de pièces qui devront être garnies de meubles aux frais de l'établissement, ainsi que les quantités de chauffage et d'éclairage qui leur seront annuellement allouées.

Les avantages en nature et le logement pourront être remplacés par une indemnité en argent si l'administration supérieure le juge nécessaire

Les professeurs titulaires seront chargés des classes supérieures et de la surveillance de l'enseignement dans les classes dirigées par les professeurs adjoints.

(1) Extrait du *Bulletin officiel du Ministère de l'Intérieur* du 14 août dernier.

Art. 4. — Les professeurs adjoints détachés en province recevront, dans les établissements où ils seront envoyés, un traitement fixé de la manière suivante, savoir :

Ceux de 3e classe	1,400 francs.
— 2e —	1,700 —
— 1re —	2,000 —

Ils pourront obtenir des gratifications d'après les conditions déterminées par la décision ministérielle du 26 décembre 1880.

Ils seront logés, chauffés, éclairés, blanchis et nourris dans l'établissement.

Ils seront chargés de faire la classe et devront en outre faire répéter aux élèves, pendant un temps déterminé, en étude, les exercices d'articulation auxquels ils auront été soumis pendant les classes.

Art. 5. — Un arrêté spécial déterminera le nombre des professeurs titulaires et adjoints qui pourront être détachés dans chaque établissement.

Art. 6. — Les membres du corps enseignant, munis d'un titre de nomination régulière antérieur à la date du présent arrêté, ne pourront, sans leur consentement, être détachés dans les établissements de province.

Dispositions transitoires.

Art. 7. — Les membres du corps enseignant, qui demanderaient à être détachés dans les institutions nationales de province jusqu'au jour où le personnel soumis aux conditions ci-dessus déterminées sera suffisant pour assurer l'enseignement dans ces établissements, seront traités de la manière suivante :

Les professeurs titulaires obtiendront un avancement de classe immédiat. Ils jouiront du traitement attaché à la classe à laquelle ils auront été promus par les règlements en vigueur. Ils pourront obtenir un avancement de classe exceptionnel, lors de leur retour dans l'Institution nationale de Paris, et demander leur rappel dans cet établissement au bout de deux années de séjour en province.

Les dispositions des paragraphes 1 et 2 de l'article 2 et celles de l'article 3 du présent arrêté leur seront applicables.

Ils recevront une indemnité de 500 francs, à titre de frais de déplace ment.

Dans le cas où ces professeurs seraient chargés de la surveillance de l'enseignement dans les autres classes, ils pourront obtenir le titre honorifique de censeur.

Art. 8. — Les professeurs adjoints recevront un traitement ainsi fixé, savoir :

Ceux de 3e classe	1,800 francs.
— 2e —	2,100 —
— 1re —	2,400 —

Une indemnité de 100 francs sera allouée à titre de frais de déplacement aux professeurs adjoints de 3e classe. Cette indemnité sera portée à 300 francs pour ceux de 2e et de 1re classe.

Les dispositions des paragraphes 1 et 2 de l'article 2 et des paragraphes 2 et 3 de l'article 4 du présent arrêté leur seront applicables.

Art. 9. — Le directeur du secrétariat et de la comptabilité est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 14 août 1886.

Le Ministre de l'Intérieur,
SARRIEN.

REVUE DES JOURNAUX

Annales Américaines des Sourds-Muets. — *Juillet* 1886.

Dans nn long et intéressant article intitulé « Expedients for teaching languages, le professeur *A. Caldwell* de l'institution d'Indianapolis parle des procédés d'enseignement de la langue. Nous voudrions pouvoir reproduire tous ses judicieux conseils.

M. Caldwell s'élève contre *l'abus du monotone et régulier compte rendu de la journée*. A la place de cet exercice il demande à ses élèves d'émettre un jugement, une sentence, une idée originale au sujet de la leçon faite. Il ne s'agit ici ni de rhétorique ni de littérature. Il se conteute de quelques lignes sur l'événement *tropique* de la journée, lignes écrites dans cette langue simple et naturelle que tout le monde parle.

C'est ainsi, je crois, que la plupart des maîtres comprennent ce que nous appelons à l'institution de Paris, *le journal de classe*: journal où sont mentionnés surtout les faits *remarquables* que les circonstances portent à la connaissance des élèves.

L'auteur pense que deux simples phrases ainsi conçues valent bien deux pages sur les exploits d'un héros. Nous n'aurons garde de le contredire sur ce point.

Il conseille les grandes ardoises pour la récitation. Nous préférons, bien entendu, la récitation orale. Après avoir écrit sur l'ardoise murale, des questions, sur l'histoire, la géographie, l'arithmétique, le professeur américain conclut en s'adressant à ses élèves : « A votre tour maintenant, écrivez de vous-mêmes quelques jugements, quelques questions. »

Nous croyons le conseil excellent même pour ceux, qui au lieu *d'écrire* et de *faire écrire*, *parlent* et *font parler*.

Provoquez, dit-il, des remarques sur les caractères dans les leçons d'histoire, des applications pratiques sur une partie de la leçon de

géographie etc. etc., corrigez et faites copier au jour le jour sur un cahier spécial, vous vous en trouverez bien. Vous le voyez, c'est tout simplement un plaidoyer en faveur du *journal de classe.*

La manière de poser les questions sur une leçon nécessite souvent de la part des maîtres une très grande réflexion. Sur ce, l'auteur fait le procès des questions qui ne demandent pour toute réponse qu'un oui ou qu'un non.

En matière d'interrogation, il constate également ce que j'appellerai volontiers les *clichés*, c'est-à-dire ces questions toujours coulées dans le même moule. Ex : Au lieu de demander : Raleigh fut-il décapité ? je pose autrement la question, dit-il, et je demande : « Que devint Raleigh? » — Quelle distance? — Dans combien de temps? — Combien de fois? — Qu'arriva-t-il de ? — Quel autre ? — Dites-moi ? — Nommez? — etc.

La leçon du lendemain sera plus claire si elle sait emprunter des mots et des phrases à celle de LA VEILLE. On facilitera la lecture d'un livre par l'explication simple et claire de certains termes qui reviennent à chaque instant tels que : expéditions, voyages, munitions, etc...

Ici l'auteur parle des récits mimiques pour enseigner la composition. Voilà qui nous intéresse moins. Je passe.

A propos de l'histoire, il recommande de provoquer les questions des élèves, et de *se défier* de leur mémoire ou plutôt de *leur disposition à apprendre par cœur des récits dont ils ne comprennent pas un traître mot.* Il regrette que tous les maîtres de sourds-muets ne sachent pas *dessiner à main-levée.*

Ceux qui n'ignorent pas quels services peut rendre ce genre de dessin, dans une leçon d'histoire, par exemple, partageront pleinement ce regret. Quant à moi, j'ai toujours présentes à ma mémoire les leçons magistrales que j'ai vu faire à l'abbé Tarra dans son école des pauvres. Véritable artiste, le maître italien campait d'un trait, sur le tableau noir, une armée, une ville forte, un tableau de bataille, Judith, ou la tête d'Holopherne. En quelques secondes, tout un monde disparu passait devant les yeux des assistants ; et il est telle ou telle de ces évocations qui m'ont frappé au point que je ne les ai jamais oubliées. Depuis cette époque, j'ai toujours pensé que le dessin au tableau devait être cultivé par quiconque se destine à notre enseignement.

Mais revenons à M. Caldwel : passant des préceptes aux exemples, il présente, à propos d'une maison, d'une gravure, d'un canif, toute une série de questions sur chacun de ces objets. Il recommande d'employer fréquemment des verbes irréguliers, de montrer qu'on peut faire à une même question deux réponses correctes quoique différentes, de donner divers compléments à un même verbe, d'enseigner les pronoms au moyen du dialogue, de se servir de phrases et de formules courantes que l'enfant aura plus tard l'occasion d'employer tous les jours ; de profiter des sujets de leçons offertes par les circonstances (visites et autres incidents) etc...

Enfin l'auteur a intentionnellement gardé pour la fin, son meilleur conseil. « Faites, dit-il, que vos élèves *aient le goût de la lecture*, qu'ils regardent cet exercice comme une récompense et non comme une tâche. Faites surtout qu'ils *vous aiment* ! »

Sous le titre *Voice alphabetics and language*, Miss L. Moffat, de l'institution de New-York, continue la publication de son ouvrage sur la méthode, ouvrage qui paraîtra certainement en volume, et que nous pourrons alors juger dans son ensemble. Elle nous donne aujourd'hui quelques types de leçons sur le verbe avoir, le verbe être ; une longue série d'interrogations, etc...

De l'enseignement sans livre de M. Kirkhuff de Philadelphie, je n'ai rien à dire. Chacun a pu en lire la traduction dans un des précédents numéros de la *Revue internationale.*

Tout n'est pas rose en Amérique dans le métier de directeur, si j'en juge par ce qu'écrit à ce sujet M. Jenkins, qui se plaint que MM. les professeurs usent trop de directeurs. Ces derniers changent trop souvent faute de pouvoir s'entendre avec leur personnel. Le fait n'a rien de très surprenant dans un pays où fleurissent à la fois toutes les méthodes, quelquefois sous le même toit. L'auteur recommande aux instituteurs « la loyauté envers le chef ». Il critique la morgue de quelques directeurs qui se figurent être au pinacle. « Siméon Stylite au haut de sa colonne a, dit-il, de nombreux imitateurs par le temps qui court. »

La loyauté du service n'exclut pas l'indépendance du maître : Le pire qui puisse advenir à un chef d'école serait d'être servilement obéi par ses professeurs.

Suivent les nécrologies des instituteurs *Roswell Henry Kinney*, *Thomas Brovn* et *Jared Augustus Ayres*. Saluons ces morts qui passent, en attendant qu'on nous salue !

Le médecin de l'Institution de New-York, le Dr Riley, ophthalmologiste à la fois et otologiste, revient sur les causes de la surdi-mutité. Comme nous nous occupons plutôt des effets que des causes de cette infirmité, je n'analyserai point ce savant article, plus intéressant pour les médecins que pour les instituteurs.

Annales Américaines des Sourds (*octobre* 1886). — Remarquez que, cette fois, je dis des sourds et non des sourds-muets, le mot muet (*dumb*) ayant été rayé de son titre par la *Revue Américaine*. Que ne peut-on supprimer la chose comme on supprime le mot !... Car enfin, en dépit de cette réforme, c'est toujours à des sourds-muets, hélas ! et bien muets qu'il nous faudra donner la parole.

Cette réserve faite, je ne puis qu'applaudir à ce changement dont les raisons ont été exposées dans un précédent article publié dans les Annales de janvier 1886 par M. Duvley, président de l'institution de Clarke, article dont la *Revue internationale* a parlé en son temps.

On sait que le onzième congrès des instituteurs de sourds-muets américains a été tenu du 15 au 23 juillet dernier à Berkeley, en Californie. Devant cette assemblée, M. James Denison a chaleureusement soutenu cette thèse originale que la dactylologie devrait être employée dans les écoles publiques d'entendants, aussi bien que dans les institutions de sourds-muets. A l'appui de sa thèse, M. James Denison cite des cas où la dactylologie a pu rendre d'éminents services à des entendants en leur permettant de communiquer entre eux sans être compris des personnes

qui les entouraient ; soit. Mais si ces personnes avaient appris la dactylologie à l'école primaire, comme le voudrait l'auteur de l'article, ces communications secrètes n'eussent pas été possibles. L'auteur tire encore argument de ce fait qu'un mourant peut remuer les doigts alors qu'il ne peut déjà plus remuer la langue, et parler avec sa main quand sa bouche est déjà muette. — La troisième raison donnée en faveur de ce système, la meilleure à mon sens si elle était absolument démontrée, c'est que la dactylologie apprendrait l'orthographe aux jeunes élèves de l'école primaire mieux que l'écriture.

Bref, c'est l'inverse du problème dont les instituteurs de sourds-muets poursuivent la solution. Vous voulez apprendre au sourd-muet le langage de tout le monde : — Apprenez à tout le monde le langage du sourd-muet, répond M. James Denison, ce n'est pas plus difficile que cela. Seulement ceux qui se servaient de la dactylologie pour n'être pas compris, vont être joliment volés. Il est vrai que de la coupe aux lèvres, je veux dire de la théorie à l'application, il y a parfois bien du chemin. Attendons. —

M. Gilbert O. Fay réclame pour les sourds-muets des services religieux spéciaux. Il fait ressortir l'importance de ces services au point de vue de la direction morale des sourds-muets adultes. Faut-il redire combien la méthode orale simplifie cette question en facilitant les rapports entre les sourds-muets et les représentants de leur religion?

Le dernier numéro de la *Revue Internationale* dans le titre « Nouvelles d'Amérique » a publié une courte communication qui lui était parvenue au sujet du onzième congrès américain. Les Annales nous apportent des renseignements complémentaires sur cette assemblée composée de 252 membres dont 144 muets. Parmi les sujets traités, nous remarquons l'*aphasie par rapport à la mutité*, l'*alphabet manuel dans les écoles publiques*, analysé plus haut ; la *méthode mixte*, la *vraie méthode mixte*. Cette énumération montre suffisamment que les instituteurs américains ne sont pas tous entrés résolument dans la voie ouverte par le congrés de Milan. Citons encore parmi les travaux présentés au Congrès l'*enseignement professionnel*, la *statistique mortuaire* des instituteurs de sourds-muets et enfin (côté des dames) *Pensées sur ma classe*, par Miss Laura C. Sheridan, et *Les résultats de la méthode orale à l'institution de Scranton (Pensylvanie)* par Miss Emma Garret.

Conclusion. — On adopte les résolutions présentées par le Président Gallaudet : « Considérant que l'expérience a fait censtater chez les divers sourds-muets de grandes différences dans leur condition morale et physique, et au point de vue de leur aptitude à recevoir l'instruction ;

Considérant que ces différences rendent faciles à obtenir, dans certains cas, des résultats qui ne pourraient être atteints dans d'autres, et commandent de traiter différemment les divers individus ; le Congrès déclare :

I. — Que le système d'enseignement actuellement existant en Amérique (?) se recommande lui-même *au monde* par cette raison qu'il tend à admettre toutes les méthodes et tous les procédés ayant quelque valeur dans l'enseignement des sourds-muets, et dont il reconnaît la diversité et l'indépendance d'action, méthodes et procédés qui doivent travailler de concert et viser au but que nous nous proposons tous.

Voilà une résolution qui n'est pas gênante. Et si vous l'accusez de

manquer de précision et de clarté, je vous ferai remarquer qu'elle a du moins le rare mérite de pouvoir contenter tout le monde... et son père.

II. — Dans chaque école, les plus ardents et les plus constants efforts seront faits pour enseigner à chaque sourd à parler et à lire sur les lèvres et ces tentatives ne devront être abandonnées que lorsque (*en dépit des essais sérieux tentés par des maîtres expérimentés et compétents*), il sera pleinement reconnu que la mesure du succès pouvant être obtenu sera si faible, qu'elle ne justifie pas la somme de travail nécessaire pour y arriver.

Bravo! voilà qui nous console de la première résolution et nous rassure sur le sort de la méthode orale par delà l'océan. Je ne connais pas d'oraliste, si pur soit-il, capable de désavouer un pareil vœu.

Il est vrai qu'on ne précise pas, *quand* le résultat ne justifie pas les efforts, ou comme nous disons ici : Dans quel cas le jeu n'en vaut pas la chandelle! Mais patience! Paris ne s'est pas fait d'un jour! Vous verrez que la méthode orale tiendra bientôt le haut du pavé en Californie, tout comme ailleurs.

Le Congrès a émis en outre un vœu en faveur de l'enseignement professionnel; il a demandé qu'une statue soit érigée à Thomas Gallaudet, et que le mot *muet* soit rayé du titre du journal les *Annales* et du titre du *Congrès*.

Rappelons que ce Congrès avait eu le bon esprit de confier à des sous-commissions l'examen des questions touchant *l'arithmétique*, *la géographie*, *l'histoire*, *la parole ou la lecture sur les lèvres*, *l'enseignement oral*, etc... Vous pensez bien qu'on ne s'est point séparé sans banqueter un brin, suivant l'usage antique et solennel. A ce propos, on rend hommage à la courtoisie du directeur de l'institution qui avait l'honneur de recevoir le Congrès, M. Wilkinson, sans oublier aussi lady Wilkinson. Mentionnons encore l'excursion des congressistes à la magnifique baie de San Francisco. *Utile dulci!* et ce sera tout pour cette fois.

M. Greemberger traite de l'enseignement de la physique et de la géométrie élémentaires. Cette dernière se bornant, bien entendu, à des connaissances sommaires sur les lignes, les angles, les triangles, le carré, le rectangle et le cercle : connaissances qui ne leur seront pas inutiles dans l'exercice de leurs divers métiers.

Nous en demandons bien pardon à M. Peet, l'auteur de « *The family instruction of the deaf in early childhood* », mais la place nous manque pour analyser son travail longuement, comme il le mérite. Ce sera pour une autre fois.

Doit-on accepter le témoignage d'un sourd sans instruction, principalement en cour d'assises? N'y a-t-il pas lieu de réformer la jurisprudence sur ce point? Telles sont les questions qu'agitent les *Annales*. — Notre réponse est toute prête : instruisez *tous* les sourds-muets!

MARIUS DUPONT.

Quarterly-Review. — La *Revue anglaise*, nous promet une série de notices historiques sur les principales institutions de l'Angleterre, à commencer par le *London Asylum*.

Avec les petites notes de notre collaborateur DE MINIMIS, nous tombons en pays de connaissance ; ce n'est pas nous qui nous en plaindrons : le très original auteur des petites notes étant de ceux que l'on revoit toujours avec un nouveau plaisir.

Nous ne referons pas l'analyse de la communication de M. Van PRAAGH, sur l'*enseignement oral*, et pour cause. (Voir le nº 3 de la *Revue internationale*, juin 1885, page 79.)

Nous constatons avec joie que l'École normale des instituteurs de sourds-muets fonctionne avec un plein succès. La *Quarterly Review* donne le nom des instituteurs et institutrices diplômés par ordre de mérite. Le premier rang est occupé par Annie H. RICHARDS de Margate. Nos compliments à la lauréate et à ses compagnes qui pour la plupart ont été reçues dans un fort bon rang.

Nous sommes particulièrement intéressé par le compte rendu de la brochure de M. Arnold, sur la période préparatoire qui a pour titre : *The preparatory training of Deaf Muies.* Une publication de M. Arnold est toujours une bonne fortune pour notre enseignement. Ce que nous lisons de sa dernière brochure augmente encore, si c'est possible, le désir que nous avons de la lire : après quoi nous en reparlerons, ami lecteur. M. D.

Organ der Taubstummen-anslalten (septembre 1886). —*Le 4ᵉ Congrès international à Francfort-sur-le-Mein*, par M. Vatter.

L'*Organ* ouvre la campagne en faveur du 4ᵉ Congrès international. L'honorable directeur de l'Institution de Francfort s'est chargé des démarches indispensables auprès des membres étrangers du comité central d'organisation. Il s'est mis plus particulièrement en relation avec les membres français auxquels il a soumis entre autres les trois clauses principales :

1. Le Congrès durera trois jours.

2. Le premier jour sera spécialement consacré à des exercices pratiques. M. Vatter est prêt à montrer ses classes aux visiteurs.

3. La langue officielle du Congrès est l'Allemand. On se procurera des interprètes.

Les membres français du Comité central ont répondu à M. Vatter en lui envoyant une communication avec prière de l'insérer dans les journaux.

Cette communication a été résumée et commentée dans le dernier numéro de la *Revue Internationale*.

M. Vatter termine en faisant des vœux pour la nécessité du premier Congrès international *en Allemagne* et engage tous les instituteurs allemands à prendre la part la plus active aux travaux d'une assemblée dont la langue officielle est la langue maternelle.

Conférence des directeurs et professeurs de la province de Saxe, à Halberstadt.

L'*Organ* publie, d'après la « Gazette de Magdebourg », le compte rendu de la conférence d'Halberstadt. Les directeurs et professeurs des institutions de sourds-muets de la province de Saxe se sont réunis le lundi 31 mai et le mardi 1ᵉʳ juin pour discuter un certain nombre de questions

inscrites à l'ordre du jour. Nous citons les principales : Organisation d'écoles d'instruction complémentaire pour les sourds-muets (première question). — Nécessité de la Création d'un asile pour les sourdes-muettes adultes abandonnées (septième question). — Enseignement de la gymnastique au sourd-muet. Est-il opportun de le développer et dans quelle mesure peut-on le faire? (quatrième question). — Quel danger y a-t-il pour le sourd-muet à être retiré de l'école avant d'avoir complété son instruction, et quelles sont les mesures à prendre pour empêcher les parents de porter ainsi préjudice à leurs enfants? (cinquième question). — Comment peut-on forcer les parents à faire baptiser leurs enfants sourds-muets avant qu'ils entrent à l'école (sixième question).

Le programme de la conférence renfermait dix questions. Huit seulement ont pu être traitées. — La première (M. Kabrich, de l'institution de Weissenfel, rapporteur) et la septième (Kode d'Erfürt, rapporteur) ont été l'objet d'une assez longue discussion. La huitième et la neuvième ont dû être rayées de l'ordre du jour.

D. DE G.

La scuola moderna. — L'ÉCOLE MODERNE. — Tel est le titre d'une revue pédagogique — didactique — littéraire dont l'éditeur LUIGI PEDONE LAURIEL, de Palerme, vient d'entreprendre la publication.

Elle forme un fascicule très élégant de trente-deux pages, grand in-8°, imprimé sur papier de luxe. Elle paraît tous les dimanches. La direction de cette Revue a été confiée à M. Ildebrando Bencivenni, professeur de pédagogie et de littérature italienne dans les écoles normales supérieures de Palerme.

Les deux premiers numéros que nous avons reçus, contiennent des articles très remarquables signés: I. BENCIVENNI, rédacteur en chef; E. LATINO, professeur de pédagogie à l'Université de Palerme; V. BACCI, proviseur des études ; G. SERGI, professeur d'anthropologie à l'Université de Rome ; E. CIRALLI, inspecteur des écoles; etc. etc., des sommités, comme on voit.

L'abonnement est de 8 francs pour un an, 4 fr. 50 pour six mois, 2 fr. 60 pour trois mois.

Adresse de l'éditeur : Luigi Pédone Lauriel, cours Victor-Emmanuel, nos 358-360, Palerme. L. G.

NÉCROLOGIE

Mort de MM. Oudart, J. Dewaide Villabrille et Balestra

M. Oudart, directeur et inspecteur général des établissements de bienfaisance — au nombre desquels figurent, en Belgique, les écoles de sourds-muets et d'aveugles — ressortissant au ministère de la justice, est mort dans la nuit du 5 au 6 août, à la suite d'une courte maladie, à l'âge de soixante et onze ans. Il était officier de l'ordre de Léopold, décoré de la croix civique de première classe, commandeur de l'ordre de Léopold d'Autriche et officier de l'instruction publique de France.

Nous avons également appris, mais fort indirectement (1), la mort de M. J. Dewaide, le dévoué vice-président et trésorier de l'Institut des sourds-muets de Liège, et celle de M. Villabrille, directeur de l'Institut royal des sourds-muets de Madrid.

Voici la notice que publie l'*Almanach Franklin*, de Bruxelles, sur M. Jacques Dewaide :

« Jacques Dewaide naquit à Liège en juillet 1815. Les premières années de sa vie furent laborieuses et il put recueillir à la fleur de l'âge les produits de son travail. Mais sa nature généreuse et agissante sut bientôt trouver à s'occuper pour le bien des autres. Dewaide, *dont* le nom avait déjà été béni en 1850, lors de la terrible inondation *dont* la population liégeoise a gardé le souvenir, s'affilia dès 1862 à l'œuvre charitable *à laquelle* une bonne part de sa vie devait être consacrée. Nous voulons parler de l'Institut des sourds-muets. Désormais, Dewaide eut pour principale occupation l'idée généreuse de venir en aide à ces déshérités. Il s'absorbait dans les travaux de tous genres qu'il s'imposait dans ce but, au point de s'identifier avec ses protégés, de parler d'eux comme un père parlerait de ses enfants. C'est à Dewaide *que* l'on doit une bonne part des ressources *dont* jouit l'institution *dont* il était en dernier lieu le président honoraire. Les sourds-muets avaient d'ailleurs pour lui une affection filiale et la reconnaissance publique avait désigné au roi l'homme de bien dont on déplore la perte, pour les hautes distinctions qui lui furent accordées dans l'Ordre de Léopold. »

(1) N. B.— Nous serions reconnaissants à nos lecteurs des divers pays, lorsqu'ils apprennent un fait de ce genre, de vouloir bien nous le signaler au plus tôt, et de nous transmettre les renseignements qu'ils possèdent sur le défunt.

Nous apprenons, à la dernière heure, la mort de M. l'abbé Balestra, chevalier de la Légion d'honneur, directeur et fondateur de l'Instittution de Buenos-Ayres. On sait que l'énergique abbé avait été professeur de physique au collège de Côme, avant de devenir directeur de l'école des sourds-muets de cette ville. M. l'abbé Balestra était aussi un archéologue distingué. Nous ne pouvons oublier que le chevalier de la Légion d'honneur, était aussi le chevalier errant de la parole : et nous nous proposons d'étudier prochainement la part importante qu'il a prise au développement de la méthode orale à travers le monde.

BIBLIOGRAPHIE

Institut von doofstommen te Groninguen (*Institution de sourds-muets à Groningue*). — Rapport général sur la situation de l'Institut, présenté à l'Assemblée générale des membres le 5 juillet 1886.

En analysant le rapport général de l'Institut de Groningue pour l'exercice 1884-85 (1), nous donnions un aperçu historique de la fondation de cette école. Je crois donc inutile d'y revenir et me contenterai de passer en revue les différentes parties du rapport sur l'exercice 1885-86.

Le nombre des élèves qui, en 1885 était de 183, était de 186 à la fin de l'année scolaire 1885-86, soit 184 internes et deux externes. Parmi les 184 élèves internes, il y en a 161 dont l'entretien et l'instruction sont entièrement à la charge de l'Institution. Les 23 autres élèves payent une pension annuelle variant de 250 à 10 florins.

17 élèves, ayant achevé leurs études, ont été renvoyés dans leurs familles.

Le personnel de l'Institut, placé sous la direction générale de l'honorable docteur A.-W. Alings, comprend un personnel spécial pour l'enseignement et un personnel pour le pensionnat.

L'instruction religieuse est donnée à l'Institut par des ministres des divers cultes reconnus, au nombre de six, aux élèves de leur confession respective.

Les recettes de l'Institut se sont élevées à la somme de 76,674 fl. 96 centimes. Tandis que les dépenses ont atteint le chiffre de 76,655 fl. 29 1/2 c. Parmi les recettes figure une somme de 11,371 fl. 05 centimes, montant des souscriptions permanentes annuelles. Le service de ses souscriptions se fait d'une manière très ingénieuse : outre la Commission administrative principale, qui a son siège à Groningue, il y a à Groningue un comité de Dames et dans différentes parties du pays des Comités locaux, composés d'un président et d'un secrétaire, assistés, d'après l'importance de la localité, d'un ou de plusieurs membres.

(1) *Revue Internationale.* N° 12 de mars 1886.

Ces comités locaux sont au nombre de 72 et la liste des souscripteurs atteint le chiffre de 2,076 membres.

Après le tableau détaillé et la composition de ces comités locaux, le rapport donne la liste des élèves qui fréquentent l'Institut et termine par un relevé des élèves qui ont quitté l'institution depuis sa fondation (1790).

Ces élèves sont au nombre de 1,392, soit :

Elèves	ayant achevé leurs études,	1097
—	ayant quitté pour des raisons spéciales,	74
—	arriérés,	56
—	idiots,	20
—	maladifs,	23
—	décédés,	122
	Total :	1392

Enfin le rapport contient comme annexe le rapport de l'un des quatre instituteurs en chef, M. P.-L. BORGMAN, sur les institutions de Stade et de Hambourg.

La *Revue Internationale* ayant consacré l'année dernière (1) un article à l'Institution de Hambourg, directeur, J.-Henri SÖDER, nous croyons pouvoir nous dispenser d'analyser ce rapport, fort bien conçu et aussi complet que possible.

M. Sn.

Margate Pamphlet. — L'institution de *Margate* publie périodiquement un recueil de lectures à l'intention des jeunes sourds-muets. Parmi les sujets traités dans la brochure que nous avons sous les yeux, nous remarquons : Le thé, l'éruption de l'Etna, le service des postes; deux pièces de vers, etc. Toutes ces lectures sont-elles mises à la portée des jeunes sourds-muets ? — Notre imparfaite connaissance de la langue anglaise ne nous permet pas de répondre à cette question.

Nous avons reçu également le *Rapport annuel*, de la Société de Liverpool, en faveur des sourds-muets adultes, que cette société assiste moralement et matériellement. Quand tous les sourds-muets trouveront-ils à la sortie de l'école des sociétés de protection capables de veiller sur leurs intérêts et au besoin de les défendre? M. D.

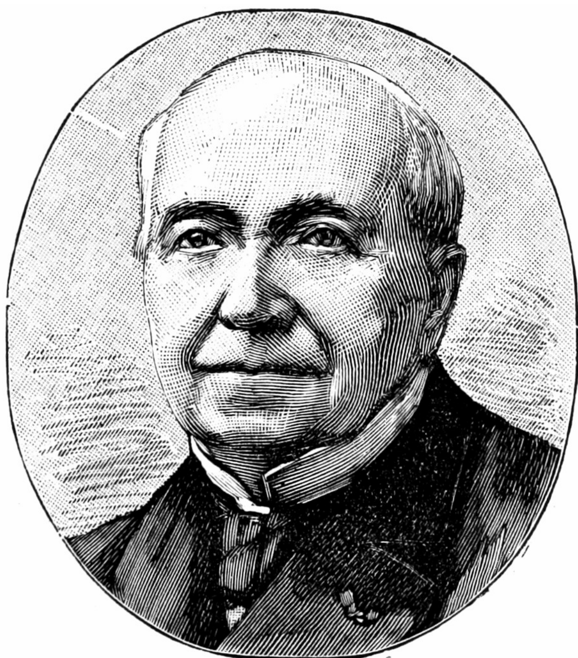
(1) Voir le n° 7 du mois d'octobre 1885.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

4690. — Tours, impr. Rouillé-Ladevèze

SUPPLÉMENT à la **Revue Internationale de l'Enseignement des Sourds-Muets** (N° 10, 1887)



Ferdinand BERTHIER

SOURD-MUET

Né à Louhans (Saône-et-Loire), le 1er octobre 1803
Décédé à Paris, le 12 juillet 1886
Ancien professeur à l'Institution nationale des sourds-muets
Membre de la Société des gens de lettres
et de la Société des Études historiques
Fondateur de la Société universelle des sourds-muets
Chevalier de la Légion d'honneur

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 10. Janvier 1887.

LE 174e ANNIVERSAIRE

DE LA NAISSANCE DE L'ABBÉ DE L'ÉPÉE

BANQUET DE LA SOCIÉTÉ UNIVERSELLE

Discours de MM. A. Colas, Th. Denis, Théobald Chambellan et Dusuzeau

Éloge de Ferd. BERTHIER

Dimanche 28 novembre dernier, la Société universelle des sourds-muets, fondée en 1834, a célébré le 174e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée. Le matin, une messe a réuni en l'église Saint-Roch les admirateurs du grand philanthrope. Le soir, un banquet les a groupés de nouveau dans l'une des salles du restaurant Vauthier, avenue de Clichy.

Le président de l'œuvre manquait à cette fête qu'il avait établie lui-même en 1834. M. Ferdinand Berthier est mort cette année, et le vide qu'il laisse n'est pas encore comblé; à sa place, on remarque MM. Chambellan et Théobald, vice-présidents.

La présidence d'honneur du banquet avait été offerte à M. Corbon, sénateur, qui avait bien voulu l'accepter, mais qui s'était trouvé dans l'impossibilité d'y assister.

MM. Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets; Dubranle, censeur des études; l'abbé Goislot, aumônier; Félix Martin, le sympathique statuaire, s'étaient fait excuser.

Dans l'assistance, on remarquait MM. Théophile Denis, de la Société des gens de lettres; Gustave Duvert, ancien président de la Société des Études historiques, venus tous deux pour rendre hommage à la mémoire de leur collègue Ferdinand Berthier; le docteur Rattel, médecin-adjoint de l'Institution nationale; Bélanger et Arnaud, professeurs, tous entendant et parlant.

Parmi les nombreux sourds-muets, on remarquait, outre ceux que nous avons déjà nommés, MM. Benjamin Dubois, instituteur libre, secrétaire perpétuel de la Société ; Genis, trésorier; Dusuzeau et de Tessières, professeurs ; Chomat, ancien surveillant général, Alavoine, âgé de 84 ans, lauréat en 1823 de l'exposition universelle ; Hennequin qui, en 1854, fit revivre parmi les sourds-muets l'art de la sculpture négligé depuis Deseive ; Paul Choppin et Desperriers, statuaires ; Bezault, Hirsch, artistes peintres; Eymard, avocat ; Langlois, Besson, Omnès, bijoutiers-horlogers, et bien d'autres encore, qu'il ne nous est pas possible de nommer et qui occupent dans les arts et l'industrie une place distinguée.

Au dessert, le président du banquet, M. Auguste Colas, artiste dessinateur, ouvre la série des discours par un hommage à l'abbé de l'Epée. Il s'exprime en ces termes :

Messieurs et chers Collègues,

Appelé par la sympathie et l'amitié au périlleux honneur de présider ce magnifique banquet, je vous avoue franchement que c'est avec émotion que je prends la parole devant une réunion composée de tant d'hommes de talent qui, à des titres divers, méritaient mieux que moi cette distinction et cette marque de haute confiance.

Messieurs et chers Collègues, vous le savez, la réunion annuelle des sourds-muets a été instituée dans le but de rendre hommage à la mémoire vénérée de celui qui fut notre père, de cet humble prêtre qui nous consacra sa fortune et sa vie, de cet homme dévoué et désintéressé qui fut durant toute son existence l'homme de l'abnégation, l'homme de toutes les vertus !

C'est à l'abbé de l'Épée que nous devons d'être élevés à la hauteur des parlants : C'est grâce à lui que nous sommes à même d'arriver comme ces derniers aux emplois et aux positions qui, pendant des siècles, furent l'apanage exclusif de ceux auxquels Dieu avait donné l'usage de la parole ; car, vous ne l'ignorez pas, nous étions avant lui considérés comme des incurables, comme des inutiles à charge à la société. L'abbé de l'Épée est venu, son cœur s'est ému à la vue de nos souffrances ; il a entrepris pour nous de lutter contre l'ingratitude de la nature ; il nous a initiés au plein exercice de nos droits de chrétiens, d'hommes et de citoyens.

Les barrières se sont abaissées devant nous, les carrières se sont ouvertes pour nous, nous sommes devenus véritablement des hommes !

Que la mémoire de ce père vénéré nous reste chère, que le nom de l'abbé de l'Épée soit pour nous un drapeau autour duquel nous vivrons tous unis, la main dans la main, persévérant dans la voie qui nous a été tracée par nos aînés, travaillant tous à fonder une Société destinée à encourager le travail et le mérite de ceux d'entre nous qui souvent, faute

de fortune, voient leur talent rester inconnu et leurs labeurs rester sans récompense! Unissons-nous, l'union fait les grandes nations, elle fait la forte société; elle nous rendra plus confiants dans l'avenir, plus sûrs du lendemain ; elle nous permettra de faciliter la tâche de la génération qui nous suivra!

Messieurs et chers amis, en terminant, qu'il me soit permis de vous remercier de l'honneur que vous m'avez fait en me nommant votre président; je garderai cette preuve de votre estime et de votre sympathie comme un précieux souvenir.

Je remercie tous ces messieurs, les membres des diverses sociétés savantes qui ont bien voulu honorer de leur présence notre banquet, et ceux de cette vaillante presse parisienne, qui met toujours si spontanément sa plume au service des nobles causes et des grands souvenirs.

Qu'il nous soit permis aussi de féliciter notre jeune ami Choppin dont le talent naissant nous fait envisager pour l'avenir une gloire de plus dans le monde des artistes sourds-muets.

Messieurs, je vous propose de vous joindre à moi pour porter un toast à la mémoire de notre bienfaiteur, de notre père ! ... à l'abbé de l'Épée !

De chaleureux applaudissements répondent à ces paroles et, pendant un bon moment, c'est un bruit continu de verres de champagne qui s'entre-choquent.

Le silence s'étant rétabli, M. Théophile Denis, délégué de la Société des gens de lettres, prononce un discours que M. Théobald traduit par signes avec sa clarté et son éloquence habituelles.

Ce remarquable discours, qui figurera en première ligne dans les annales des sourds-muets est interrompu à plusieurs reprises par des applaudissements venus de tous les points de l'immense salle.

La grande ombre de l'abbé de l'Épée, dont le buste coulé en bronze en 1836, occupait la place d'honneur, dut tressaillir d'aise en entendant le superbe éloge qui était fait de l'un de ses élèves.

Voici le discours de M. Théophile Denis (1) ;

Messieurs,

Vous êtes réunis pour célébrer, suivant une pieuse tradition, l'anniversaire de la naissance de l'illustre abbé de l'Épée. Jamais fête commémorative ne fut motivée par de plus puissantes raisons : en vous rappelant l'heure bénie de l'apparition de celui que vous avez si justement nommé votre « père spirituel », elle reporte en même temps votre souvenir au moment précis où commençait l'ère de votre rédemption intellectuelle.

(1) D'après la *Revue française.*

En effet, le jour où Dieu faisait naître Michel de l'Épée, il décrétait au même instant la fin de cet esclavage inique, que subissaient de temps immémorial l'âme et l'esprit du sourd-muet; ce jour-là, il marquait au front le *Messie* chargé de vous apporter la *liberté* de la pensée, l'*égalité* sociale et la *fraternité* universelle, — avançant ainsi pour vous l'éclosion prochaine d'une grande devise humanitaire.

Cette fête est donc, par excellence, la fête de la reconnaissance. L'allégresse y domine, elle déborde de vos cœurs, elle éclaire de gais rayons vos physionomies si parlantes, vous saluez en quelque sorte la date de votre propre naissance !

Me pardonnerez-vous, au milieu de cette expansion si vivante de votre joie, de vous convier à la troublante évocation d'un mort ? J'hésite d'autant moins à le croire, que je n'ai pas tardé, en entrant ici, à me convaincre que celui dont je désire vous entretenir est toujours vivant parmi vous. Il vous aimait trop pour manquer à ce rendez-vous; vous l'aimiez trop vous-mêmes pour ne pas le sentir à ce moment à vos côtés; vous le voyez, vous l'interrogez, il vous écoute, il est heureux de votre bonheur, il vous encourage de son doux et paternel sourire..... Et d'ailleurs, messieurs, parler de Ferdinand Berthier, dans cette fête consacrée au Maître, n'est-ce pas glorifier l'abbé de l'Épée dans un des plus admirables prodiges de son œuvre ?...

De l'homme privé, du professeur, du philanthrope, de l'apôtre, je ne dirai rien, car je ne vous apprendrais rien, à vous qui connaissez bien mieux que moi son existence exemplaire, toute pleine de labeur, de dévouement, d'enthousiastes et généreux élans.

Membre du Comité de la Société des gens de lettres, je vous parlerai de mon confrère, de l'homme de lettres. J'ajoute que, c'est au nom et par une délégation spéciale de mes collègues, qui tenaient Berthier en la plus haute estime, que j'apporte à la mémoire vénérée de votre ancien Président, fondateur de la Société universelle des sourds-muets, le tribut de regrets, qui n'a pu être déposé sur sa tombe, en raison de l'éloignement du lieu d'inhumation.

C'est en novembre 1849, deux mois après sa nomination dans la Légion d'honneur, que Berthier fut accueilli dans la Société des gens de lettres.

Un trait bien caractéristique marque les formalités statutaires de son admission. Obligé de présenter une demande, portant l'indication des œuvres qui la pouvaient justifier, ne croyez pas qu'il y énumère complaisamment ses titres littéraires; non, s'il brigue l'honneur d'entrer dans cette célèbre association, « cette faveur, écrit-il au président, Louis Desnoyers, lui sera d'autant plus précieuse, qu'elle ne fera qu'élargir, à ses yeux, l'humble position dans laquelle il s'efforce d'être le plus utile qu'il le peut à la classe nombreuse de ses infortunés frères. »

Il ne poursuivait pas, vous le voyez, une satisfaction d'amour-propre; le dévouement, voilà le vrai mobile de sa démarche.

Cette demande fut envoyée revêtue des apostilles réglementaires de deux parrains. Si le candidat les a jamais lues, sa modestie a dû en être soumise à une rude épreuve. Les parrains étaient MM. de Monglave et Achille Jubinal. Le premier écrivit : « Je recommande chaudement à nos collègues de la Société des gens de lettres mon vieil ami Ferdinand Berthier, un des hommes les plus instruits et les plus littéraires que je connaisse. »

Et M. Jubinal ajoutait : « Je pense comme notre confrère M. de Monglave et c'est avec un grand plaisir que je verrais M. Berthier, dont tous les travaux sont une gloire pour l'humanité, entrer dans la Société des gens de lettres. »

Le rapporteur de la candidature de Berthier fut un fin et spirituel lettré, Frédéric Thomas, qui, bien que doué de l'âme la plus généreuse, se tint résolument en garde contre les conseils du cœur. Pour lui, plus absolu qu'on ne l'est à l'Académie française, il fallait être avant tout homme de lettres, pour forcer les portes de la Société des gens de lettres.

« Messieurs, dit-il à ses collègues du Comité, M. Ferdinand Berthier est fort connu comme philanthrope et comme sourd-muet; mais ce n'est à aucun de ces titres que vous pouvez le recevoir. Il faut donc chercher dans ses travaux littéraires le droit qu'il peut avoir à l'honneur qu'il sollicite. »

Ce droit, l'excellent et farouche rapporteur le découvrit sans peine, et, loyalement, de la meilleure grâce du monde, il attesta que Berthier était un véritable homme de lettres. Le Comité fut de son avis.

Et je puis vous dire que la Société tout entière, et en tout temps, ratifia ce vote.

Il m'a été donné, depuis, d'assister au touchant spectacle des vives sympathies, dont Berthier était l'objet de la part de tous ses confrères. Il ne manquait jamais de venir au milieu d'eux dans les assemblées générales. Pardon ! il nous fit défaut une fois, en 1862, et vous étiez, Messieurs, la cause de cette infidélité. En effet, dans son billet d'excuse, il nous informait qu'il était retenu par une réunion de la Société universelle. Vous étiez ses préférés, c'est tout naturel; mais sachez bien qu'il vous fit, ce jour-là, le sacrifice d'une de ses meilleures joies.

Je le vois encore arriver parmi nous, se glissant modestement dans la foule, et cherchant d'abord d'un regard timide quelque siège à l'écart. Il ne demeurait pas longtemps dans cet isolement. Découvert presque aussitôt, il était entouré de bons camarades empressés à lui souhaiter la bienvenue, à lui serrer affectueusement les mains, à engager avec lui la conversation, qu'il soutenait avec un charme aimable et toujours son doux sourire aux lèvres. Et, de part et d'autre, c'était un échange animé de phrases lestement écrites, le plus souvent saisies avant leur achèvement et même arrêtées au premier mot. Car, si Berthier lisait admirablement sur la physionomie d'autrui, ses traits expressifs devenaient un livre tout grand ouvert pour ses interlocuteurs. Quelle joie il se sentait au cœur en se retrouvant dans ce milieu où il se savait apprécié, aimé et respecté ! C'est assurément en souvenir des bonnes heures passées parmi nous qu'il nous a compris dans la distribution de ses libéralités d'outre-tombe (1).

A l'époque de son entrée dans la Société des gens de lettres, Berthier était surtout connu par les éloquents mémoires que, depuis 1840, il ne cessait d'adresser au Parlement, pour provoquer, dans la législation civile et criminelle applicable aux sourds-muets, des améliorations « réclamées, disait-il, avec une légitime fierté, par la dignité de l'intelligence, d'accord avec la justice et l'humanité ».

Nul n'avait plus de titres que lui à la défense de cette cause. Par l'éten-

(1) Berthier a légué, avec le consentement de ses héritiers, une somme de 2,000 francs à la Société des Gens de Lettres.

due de son savoir, par son maniement raffiné de notre langue, par la couleur chaude et sincère de son style, par la tournure délicate de son esprit, n'offrait-il pas l'irrécusable témoignage de la sagesse de ses revendications? Que dis-je? Berthier, dans une telle cause, c'était l'argument vivant, irrésistible. Sa supériorité était incontestable, et il était l'avocat de la simple égalité!

Le bagage de Berthier, comme homme de lettres, comprenait encore, avant 1849, trois ouvrages d'un mérite réel : *Histoire et statistique de l'éducation des sourds-muets ; — Notice sur la vie et les ouvrages d'Auguste Bebian ; — Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée*, ce dernier travail couronné par la Société des sciences morales, lettres et arts de Seine-et-Oise.

Après avoir cité sa *Réfutation de l'opinion du docteur Itard sur les facultés intellectuelles et morales des sourds-muets* et ses *Observations sur la mimique*, nous arrivons à son œuvre la plus importante, *L'Abbé de l'Épée*, qu'il regardait, en s'excusant d'oser le dire, comme son titre de gloire. « Qui de nous n'excuse cet honnête et vaillant écrivain d'avoir exprimé ce sentiment de prédilection pour son beau livre, durable et précieux monument élevé par l'amour filial le plus pur et le plus ardent, à la mémoire d'un père éternellement adorable? Ce mot de gloire, dans l'esprit de Berthier, allait certainement plutôt à l'adresse du héros qu'à celle de l'auteur. Pour lui, — le disciple — sa gloire était d'avoir pu graver son nom au-dessous du nom radieux du Maître!

En 1868, Berthier publiait le *Code Napoléon, mis à la portée des sourds-muets*. C'est une œuvre de patient labeur où, parmi les claires traductions du langage juridique, abondent les faits et les exemples qui achèvent de familiariser les esprits avec les aridités du Droit. C'est dans ce livre, peut-on dire, que notre cher auteur révèle au plus haut degré sa passion d'être utile à ses frères.

Enfin, en 1875, Berthier mettait au jour, après de laborieuses recherches, sa *Notice sur l'abbé Sicard*, digne pendant de son histoire de l'abbé de l'Epée.

Tous ces travaux du sourd-muet lettré se distinguent par une forme d'une irréprochable correction, d'une surprenante harmonie et d'une justesse d'expression non moins remarquable. Vous y admirez tour à tour l'élégance et la force, la mesure et la chaleur, l'esprit et le sentiment. À chaque page, dans le fond comme dans l'enveloppe, vous trouvez une franche honnêteté et une impeccable conscience.

Je vous le disais en commençant, Messieurs : parler en ce moment de Berthier, c'est proclamer la gloire de l'abbé de l'Épée. Si j'ai réussi dans la tâche de vous le démontrer, ce sera mon excuse d'avoir retenu si longtemps votre attention sur une des plus pures illustrations de votre famille.

Cette excuse, ne la trouverais-je pas encore, s'il en était besoin, dans cet émouvant souvenir d'un événement qui lie si étroitement les mémoires de Michel de l'Épée et de Ferdinand Berthier, et par lequel vous me saurez gré de terminer cette étude? N'est-ce pas Berthier, Messieurs, qui, obéissant aux inspirations de l'amour filial le plus ardent, s'était juré de ne point quitter cette terre sans avoir retrouvé la dépouille mortelle du maître sur laquelle le temps et de lugubres circonstances avaient répandu la nuit la plus épaisse?

N'est-ce pas lui qui, béni dans cette œuvre vraiment patriotique, et parvenant à soulever les dalles de Saint-Roch, vous a rendu les cendres, un jour odieusement profanées, de celui qui avait « bien mérité de la Patrie et de l'Humanité »?

N'est-ce pas lui, enfin, qui, sur ces restes vénérés, a édifié ce monument expiatoire devenu pour tous les sourds-muets de l'univers un but de pèlerinage, et au pied duquel vous conduisaient, ce matin même, les élans de votre inaltérable reconnaissance?

Oui, Messieurs, confondre aujourd'hui dans le même *vivat* les noms de De l'Épée et de Berthier, croyez-moi, c'est réjouir l'âme de votre « Père! »

M. Chambellan, vice-président de la Société et ancien professeur à l'Institution nationale, paye aussi son tribut d'hommages à la mémoire des instituteurs français, qui ont le mieux saisi l'esprit de la méthode de l'abbé de l'Épée et, avec autant d'abnégation que de dévouement, ont plaidé la cause des sourd-muets; il met ensuite en relief le rôle bienfaisant de la Société Universelle qui a pour but de diriger les jeunes dans le chemin du devoir et de l'honneur et d'entretenir des relations amicales avec tous, où qu'ils soient.

M. Dusuzeau sourd-muet, bachelier ès sciences, officier d'académie et professeur à l'Institution nationale, adresse, dans une éloquente improvisation, un adieu suprême à son maître bien-aimé, Ferdinand Berthier, dont la place reste vide.

Messieurs et chers frères, dit-il,

Vous venez d'entendre l'éloge que M. Théophile Denis a fait de mon cher ancien maître, M. Berthier. Tout le bien qu'il a dit de lui me touche profondément, et je l'en remercie de tout mon cœur.

Oui, Monsieur, vous avez eu raison de dire que M. Berthier fut l'un des meilleurs professeurs de l'Institution nationale de Paris. Son enseignement, basé sur l'écriture avec les signes comme accessoires, était d'une admirable clarté. Il portait la lumière dans l'esprit de ses élèves, et c'est par lui qu'un grand nombre de mes camarades et moi nous avons eu le bonheur de devenir des hommes utiles, de compter pour quelque chose dans notre cher pays et d'y vivre par la pensée et par le cœur.

Aujourd'hui, Messieurs et chers frères, la fête n'est pas complète, car il y a un absent! Nous voyions à la place d'honneur un respectable vieillard aux cheveux blancs, à la figure souriante... il regardait chacun de nous d'un air rempli de bonté et de tendresse... C'était le regard du père de famille sur ses enfants; hélas! M. Berthier n'est plus! Mais nos cœurs n'ont pas cessé de le voir... Du haut du ciel, il prie pour ses frères d'infortune, il veille sur eux.

O maître aimé et vénéré, je vous adresse ma profonde reconnaissance et mon impérissable souvenir!

M. Henri Genis communique à l'Assemblée une dépêche par laquelle les sourd-muets belges, réunis en un banquet à Liège, envoient un salut fraternel à leurs frères de Paris. De nombreuses acclamations y répondent.

M. Dubois apporte à la réunion la bonne nouvelle de la pose prochaine, non pas d'une plaque, mais de deux plaques commémoratives sur la maison nouvellement construite où s'élevait rue des Moulins 14, la maison de l'abbé de l'Épée, démolie, il y a dix ans pour percer l'avenue de l'Opéra. Cette nouvelle est accueillie par des applaudissements unanimes.

Enfin, M. Henri Gaillard, sourd-muet, lit un sonnet de sa composition à l'abbé de l'Épée, et M. Frossard invite l'assistance à prendre des dispositions pour célébrer dignement, en 1889, le centenaire de la mort de l'abbé de l'Épée.

Après force poignées de mains et promesses de se revoir l'année prochaine on se sépare et chacun s'en va enchanté de sa soirée. N***

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT MANUEL

(*Suite*)

Si l'on admet que l'enseignement manuel sera donné par le professeur ordinaire de la classe, comment celui-ci sera-t-il initié à ce genre d'enseignement, en attendant qu'il soit remplacé par un maître formé d'après les nouveaux programmes des écoles normales ?

A cela, le règlement de l'Institution royale de Liège répond que « des cours temporaires seront organisés par la direction en vue d'initier les maîtres aux détails de cet enseignement (1). »

(1) Voir les conclusions de M. Snyckers dans notre numéro de décembre 1885, p. 218.

D'autre part, nous apprenons par la *Revue pédagogique* (1) qu'un « cours d'exercices de travaux manuels est institué à Berne, durant le mois des vacances, à l'usage d'instituteurs déjà en fonctions venus de leur plein gré de tous les cantons de la Suisse. » Ces instituteurs sont divisés en deux sections distinctes, entre lesquelles ils optent à leur arrivée : l'une, du modelage et de l'ébénisterie; l'autre, de la menuiserie et du cartonnage avec reliure.

Chaque section s'exerce alternativement, mais dans des proportions inégales (par exemple plus de temps à la menuiserie qu'au cartonnage) aux deux branches de son cours particulier. Un directeur, qui a fait ses preuves les années précédentes, préside à tout. Dans chaque section ou subdivision, un instituteur, déjà expert, initie les apprentis aux éléments, surveille leurs travaux et leurs dessins préparatoires, les rectifie, les met au point. C'est extraordinaire, assure le chroniqueur de la *Revue pédagogique,* de voir les résultats que parviennent à atteindre ces maîtres dans le court espace de quatre semaines !

Ne serait-ce pas là un exemple à suivre ? Dans les grandes institutions d'états où se font, j'aime à le croire, des cours destinés à préparer les nouveaux maîtres à l'enseignement spécial des sourds-muets, ne pourrait-on instituer également des exercices d'enseignement manuel à l'usage de ces mêmes maîtres et que seraient autorisés à suivre des délégués des autres institutions ?

Supposons, maintenant, chaque institution munie de professeurs suffisamment compétents. Reste à savoir quelle importance l'enseignement manuel devra prendre dans l'horaire de l'école. Tous les élèves seront-ils exercés pendant le même nombre d'heures, ou bien y a-t-il une proportionnalité à établir entre ce chiffre et l'âge des enfants à qui il devra être appliqué ? Les élèves de première année, par exemple, pourront-ils être occupés au travail manuel aussi longtemps que ceux de troisième ou de quatrième ?

Y a-t-il lieu, même, d'occuper à ce travail les enfants de

(1) Numéro de septembre 1886.

première année ? Pour notre part, nous croyons la chose possible et utile, à condition, cela va sans dire, que l'effort demandé soit en rapport avec les facultés de celui qui aura à le fournir.

Il est évident, par exemple, qu'il y aurait danger à mettre entre les mains d'un enfant aussi faible ou aussi étourdi un instrument lourd ou capable de le blesser. Mais il est une foule de petits travaux auxquels il peut être exercé sans même avoir besoin d'instrument d'aucune sorte.

M. Fleuriot, l'inspecteur général qui vient d'être désigné tout récemment pour représenter l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'Instruction publique, a dressé un projet contenant un programme des travaux convenant à chaque âge (1).

Devra-t-on astreindre aux même travaux tous les enfants du même âge ? N'y a-t-il pas plutôt à tenir compte de certaines aptitudes, et, dans ce cas, comment reconnaître l'aptitude de chacun ? Ils se rencontrent en effet assez rarement les enfants qui manifestent de bonne heure une préférence justifiée : le plus souvent ils sont guidés par un caprice, un enthousiasme du moment, par l'exemple d'un camarade ou par tout autre motif aussi futile. Dans une brochure qu'il vient de publier sur le *Discernement dans le choix d'une profession*, M. H. Etienne estime que la recherche des aptitudes aux métiers est subordonnée à l'appréciation du degré de perfection native de nos sens et de nos organes. Il se plaint avec raison que l'éducation de ces sens soit encore aussi négligée et il indique les résultats originaux, auxquels il est déjà parvenu par une étude attentive du sens du *toucher*. Selon lui, la maladresse peut être congénitale, c'est-à-dire résulter d'un défaut plus ou moins apparent de conformation, ou bien procéder uniquement d'une éducation fonctionnelle imparfaite. C'est un point curieux à vérifier. M. H. Etienne affirme avoir reconnu, par une expérience de trente-cinq ans, la règle suivante qu'il n'a jamais trouvée en défaut :

(1) Voir *Tribune des instituteurs et des institutrices* du 15 août 1886.

La caractéristique de la dextérité réside dans la courbure du pouce arqué en dehors.

Une seconde caractéristique de l'habileté manuelle est *la faculté de renverser à volonté les phalanges d'attache des doigts*. Chez nous les artistes ne disent-ils pas, d'un modeleur habile, qu'il a le *pouce sculpteur?* Et qui n'a pas entendu dire de telle personne aux doigts longs et déliés qu'elle a *une main de pianiste ?*

M. H. Etienne a fait des observations analogues sur le sens de la vue et, là aussi, il est arrivé à des conclusions qui, pour être moins rigoureuses, ne manquent pas d'intérêt.

Il a dressé le tableau suivant des aptitudes physiques reconnues chez 69 élèves des deux sexes examinés par lui :

Mains reconnues douées de la dextérité . . .	29,4 0/0
— peu habiles.	33,8
— absolument inhabiles . . .	36,8
Yeux propres à discerner toutes les couleurs .	55,9
— moins bien doués et probablement atteints de daltonisme à des degrés divers . .	44,1

Quoi qu'il en soit de l'exactitude de ces chiffres, il est certain qu'il y a là une indication, un premier pas dans une étude qui mérite d'être reprise et complétée et que nous signalons à nos confrères.

En résumé, l'organisation de l'enseignement manuel dans nos écoles comporte la solution d'un certain nombre de questions dont nous avons énuméré les principales, sans avoir voulu les résoudre ni essayer de le faire :

a). L'enseignement manuel doit-il être donné par le professeur ordinaire chargé de l'enseignement intellectuel ?

b). Dans le cas de l'affirmative, comment et où pourront se former les maîtres ?

c). Quelle importance l'enseignement manuel devra-t-il prendre dans l'horaire de l'école ?

d). A quel âge l'enfant pourra-t-il recevoir cet enseignement?

e). Devra-t-on tenir compte de certaines aptitudes natives?

Ces détails d'application méritent d'être examinés avec

toute l'attention et résolus avec toute la prudence dont sont capables les maîtres qui se retrouveront, au cours des grandes vacances, au congrès de Francfort.

Aussi espérons-nous que les comités d'organisation de ce congrès voudront bien faire figurer un sujet aussi intéressant à l'ordre du jour.

L. Goguillot.

DE LA PRODUCTION DE LA VOIX

Il est à la connaissance de tout professeur enseignant la parole que l'appareil phonateur est formé de trois parties : 1° du larynx, l'organe générateur des sons ; 2° du porte-vent ou soufflet, constitué par les poumons, les bronches et la trachée-artère ; et 3° du tube vocal ou de résonnance, formé par les parties sus-glottiques.

La production de la voix est due au passage de l'air à travers la glotte lorsque les deux conditions suivantes sont satisfaites : pression de l'air et tension des cordes vocales.

L'air est donc la matière de la voix mise en œuvre par le larynx. Mais comme il peut, plus ou moins comprimé, arriver dans celui-ci en petite ou en grande quantité, faiblement ou fortement, et en sortir de façon que la sonorité qu'il y a acquise soit modifiée, son rôle est tout à la fois passif et actif.

Ce sont les muscles respiratoires qui, par leur contraction ou leur relâchement règlent la force du souffle.

Les variations d'intensité et de direction du courant d'air sortant déterminent en partie les qualités du son.

Ces qualités du son sont, comme on le sait, l'intensité, la hauteur et le timbre.

De la force du courant d'air expiré dépend l'intensité de la voix ; la hauteur est réglée par la tension des cordes vocales.

La force du souffle peut toutefois influer sur la hauteur du son ; les limites dans lesquelles il lui est possible de la faire varier sont même larges. J. Muller a vu dans ses expériences, qu'en forçant le courant d'air, il pouvait faire monter le son d'une quinte, la tension des cordes vocales restant la même.

Les deux conditions de production de la voix peuvent donc se suppléer dans l'intensité de leur action respective. Toutefois ce remplacement, d'une durée toujours très courte, est nuisible.

« Si, par exemple, la voix est rauque, c'est-à-dire si les muscles laryngiens n'ont pas toute l'élasticité nécessaire, la force expiratoire augmente beaucoup pour produire le son, ce qui est très fatigant.

Lorsque l'exercice est répété, le courant d'air violent qui passe dans la glotte finit par l'irriter et la voix n'en peut prendre qu'un plus grand degré de raucité (1). »

Voilà une observation d'une grande importance lorsqu'on provoque la voix chez les jeunes sourds.

Elle trouvera encore son application lorsque surviendra la mue, crise pénible chez quelque-uns de nos élèves par suite de leur tempérament lymphatique.

Le volume du son dépend de la capacité du tuyau vocal ; dans une poitrine large et spacieuse la voix est plus forte : les poumons, les bronches et la trachée servent d'appareils de renforcement.

Le larynx par ses déplacements fait varier les volumes des voies aériennes ; et, suivant qu'il est éloigné ou rapproché des ouvertures buccales et nasales, le son devient sombre, clair ou criard.

Toutefois la position du larynx n'est qu'une condition d'importance secondaire : elle est la conséquence de la mise en jeu de muscles dont le rôle est difficilement définissable.

(1) *De la voix humaine* (Dr Koch).

Quant au timbre de la voix, il dépend du mode de résonnance. Les formes spéciales, prises par le tube additionnel font prédominer dans le son vocal tels ou tels harmoniques qui caractérisent les voyelles. La conformation particulière de chaque organe phonateur donne au ton de voix un caractère personnel.

Selon que la voix est pleine, ample et volumineuse et s'accompagne d'une résonnance des parois thoraciques, ou que la voix est moins ample, plus perçante et que les harmoniques résonnent dans les parties supérieures du tuyau sonore, elle s'appelle voix de poitrine ou voix de tête, cette dernière encore désignée sous le nom de fausset.

On a fait la distinction d'un timbre clair (voix blanche) et d'un timbre sombre (voix sombrée).

Dans le timbre clair, le larynx est élevé, le tuyau sonore plus court, le porte-vent plus long, l'ouverture buccale largement ouverte et la vocalisation est plus facile sur les voyelles *e*, *i* (Beaunis).

Dans le timbre sombre, le larynx est abaissé, le tuyau sonore plus long et le porte-vent plus court, l'ouverture buccale est retrécie; le son est renforcé dans la cage thoracique, tandis que ce renforcement n'existe pas, ou du moins très peu, dans le timbre clair; la vocalisation est plus facile sur les voyelles *o*, *ou*. La vocalisation sur la voyelle *a* peut se faire aussi bien sur les deux timbres.

On remarque que pour une même quantité d'air inspiré les notes de fausset sont tenues moins longtemps que les notes de poitrine : la dépense du soufle est plus grande.

La difficulté qu'éprouvent les sourds pour maintenir leur voix sur un ton déterminé, oblige à signaler le mécanisme de la tenue du son.

Afin que le son puisse être tenu un certain temps, il faut que l'air expiré ne soit pas chassé brusquement de la glotte. Ce résultat est obtenu par l'opposition que mettent les muscles inspirateurs à l'expiration ; c'est ce que Mandl a appelé la *lutte vocale*.

Pour maintenir le son à une intensité déterminée, il faut

que la pression de l'air expiré reste égale tout le temps de l'émission du son, afin que l'amplitude des vibrations ne varie pas ; mais, comme la quantité d'air de la trachée et des bronches diminue peu à peu au fur et à mesure de l'émission du son, les muscles expirateurs doivent augmenter leur contraction pour compenser cette perte d'air et conserver la même pression (*Beaunis*).

Quant au maintien de la hauteur, il est dû au contraire à une augmentation graduelle de la tension des cordes vocales.

La voix étant soumise à un mécanisme aussi délicat, on conçoit toutes les difficultés qu'entraînent son acquisition pour les sourds ; ils sont en effet privés du régulateur merveilleux qui permet aux entendants-parlants de satisfaire presque inconsciemment aux conditions qui viennent d'être indiquées.

L. LEGUAY.

L'ABBÉ BALESTRA

Le 26 octobre dernier, est mort subitement à Buenos-Ayres un excellent prêtre italien, le chevalier *Don Seraphino Balestra*, l'ami des sourds-muets du monde entier et qui avait mérité le titre d'*apôtre de la parole*.

A peine âgé de cinquante-six ans, il était encore jeune et viril. Son aspect était robuste et vigoureux, bien que son esprit eût mûri de bonne heure et qu'il fût doué d'une vertu antique. Digne enfant du siècle du progrès où nous vivons, ce siècle si rapide dans les moyens de communication dont il dispose pour faire courir l'homme et sa pensée, il était animé et entraîné par le courant électrique du génie et de la charité, qui lui fit parcourir en peu de temps une longue carrière.

Né dans le canton du Tessin, il appartenait de par la raison politique à la nationalité suisse. De ce pays, il avait gardé l'âme simple et libre. Toutefois, il se sentit par sa nature, par son intelligence, par ses aspirations, fils de l'Italie, et c'est sous son beau ciel ensoleillé qu'il voulut vivre et c'est son air qu'il voulut respirer, lorsque dès sa prime jeunesse il vint se fixer à Côme.

Du sang espagnol qui courait dans ses veines, lui venaient son brio et sa vigueur andalouse. L'intelligence ouverte, l'esprit actif, entreprenant, sagace, investigateur, la volonté forte, tenace, obstinée, il n'est pas une branche de la science dans ses aspirations vers le vrai, le beau et le bien, qu'il n'ait chérie, étudiée, cultivée.

Aimant la religion et la patrie, et par suite les monuments qui en rappelaient les chers et glorieux souvenirs, il en étudia l'histoire avec amour, interrogeant les documents, les traditions, les arts et par dessus tout l'architecture des premiers siècles de l'ère chrétienne ; si bien qu'il sut bientôt prendre rang parmi les plus distingués archéologues de l'Italie. Comme tel, il fut reconnu, estimé et consulté par le gouvernement italien et par l'Église qui lui confièrent l'examen et la direction des restaurations de plusieurs monuments civils et religieux, et qui tenaient en grande considération son jugement autorisé et son œuvre éclairée, généreuse et habile.

Plusieurs églises de la Toscane, des Romagnes et aussi de la Lombardie furent restaurées, grâce à l'éminente collaboration de l'abbé Balestra.

Mais, où il consacra tous ses efforts, toutes ses études, tous ses travaux, ce fut au *Saint-Ablondio* de cette ville de Côme, qu'il aimait et vénérait comme sa seconde patrie. Grâce à son zèle infatigable, persévérant et hardi, il réussit à découvrir les trésors cachés de la plus pure architecture du IVe siècle auquel appartenait ce monument ; il réussit à le ressusciter fidèlement, à le faire revivre dans sa fleur, dans sa splendeur première : grande œuvre, merveilleusement accomplie, qui, tout en conservant pour les siècles futurs le souvenir religieux de toutes les générations qui ont marché sur ces dalles, reste, à Côme, sa patrie d'élection, comme un monument durable honorant la science, le cœur et le nom de notre illustre collègue et modèle, l'abbé Balestra.

Adepte assidu des sciences morales et naturelles, il occupa honorablement pendant plusieurs années les chaires de philosophie et de physique au séminaire diocésain de Côme, se signalant plus spécialement dans l'enseignement de la mécanique, de la dynamique et de l'électricité, science qui en vérité méritait une étude et une attention particulière dans la patrie d'Alexandre Volta (1). Et telle fut la fougue avec laquelle il entra dans ce dédale du savoir humain, telle fut l'ardeur qu'il apporta à la recherche de la loi qui préside à ces rapports si intimes et si compliqués, qu'il y eut un moment où les fibres de son cerveau ne purent tenter un tel effort, et où sa raison chancela, menaçant de le coucher parmi les glorieuses victimes de la science.

Mais son existence était réservée pour un martyre plus élevé : il devait tomber victime de la charité. Doué, plus encore que d'une fine et pénétrante intelligence, de sentiments délicats, puissants et élevés, il n'avait pas tardé à comprendre que les plus infortunées parmi les humaines créatures, étaient celles qui, faute d'entendre et par conséquent de parler, restaient privées de toute connaissance morale et civile, et par suite de tout confort, ignorant leur origine, leurs devoirs, leur destinée,

(1) A. Volta, l'inventeur de la pile électrique, était né à Côme, où s'élève aujourd'hui sa statue.

(*Note du traducteur.* — Marius DUPONT.)

étrangères au milieu de la famille, exilées sur le sol de la patrie, infidèles au sein même de l'Église.

Il suffit de cette réflexion, de cette conviction, pour que les sourds-muets devînssent l'objet particulier de sa piété, l'idole de ses pensées, pour qu'il formât en leur faveur le généreux projet de coopérer de toutes ses forces à leur relèvement.

Dans l'ardeur de son dévouement à la cause de ces infortunés, il abandonna tout: ses études. ses élèves, jusqu'au souci de ses propres intérêts, et rien ne put l'empêcher de leur consacrer son intelligence, son cœur, son temps et son œuvre.

Patron de l'Institution des filles de Côme, qui languissait faute de moyens ou d'information et faute de guide, il stimula chaleureusement en sa faveur la commune et la province, la bienfaisance publique et la bienfaisance privée ; et lorsqu'il fut élu président de la commission provinciale chargée d'administrer cette école, il fit tant par son œuvre et par sa parole, qu'en peu d'années il parvint à la réveiller, à la ranimer, à l'accroître et à en faire, par une bonne direction, la rivale des meilleures écoles de l'Italie et du dehors. — Dans son impatient désir d'en faire autant pour les garçons, si nombreux et jusqu'alors inéduqués dans cette vaste et populeuse province, voyant qu'il n'arrivait pas à faire ouvrir pour eux une institution, il obtint, par la plus vive et la plus éloquente insistance que le Conseil Provincial votât quelques bourses permettant de recueillir et d'instruire le plus grand nombre possible de ces infortunés dans les écoles de Milan, de Lodi, de Bergame, de Pavie et enfin de Rome. Combien de sourds-muets de cette province doivent à son initiative zélée, à son influence chaleureuse d'être aujourd'hui éclairés et rachetés !

Toutefois, la méthode alors employée pour l'enseignement des sourds-muets dans la plupart des Institutions d'Italie ne le satisfaisait point : Ni la mimique, ni l'alphabet manuel, ni l'écriture ne rendaient le sourd encore muet à la famille civile ; malgré son instruction, son éducation, il restait en dehors de la société, obligé de renfermer en lui-même le trésor de son savoir : c'était encore un malheureux, plus malheureux encore qu'avant peut-être, puisqu'il avait maintenant conscience de l'être. Mais *Balestra* n'était pas homme à s'arrêter à moitié chemin. Il voulait que le bien soit bien fait, qu'il soit vrai, entier et parfait ; aussi forma-t-il bientôt le hardi projet de visiter les principales institutions de l'Europe dans le but de se livrer à une étude comparative des méthodes employées dans l'enseignement des sourds-muets et de juger par lui-même de leur portée et de leur efficacité, afin de pouvoir, à son retour, améliorer son institution de Côme et toutes celles qui pourraient entendre sa voix, et bénéficier de son œuvre.

Ainsi fit-il : pauvre pèlerin sans ressource, mais ayant foi dans la Providence, il s'embarqua dans cette entreprise ardue, et parvint à accomplir l'exploration rêvée. Au prix de quels sacrifices, de quelles abnégations, Dieu seul le sait !... Sa physionomie ouverte et sympathique, son savoir à la fois et sa bonté, la délicatesse unie à la pureté de ses intentions, ses manières enfin, naturellement insinuantes et courtoises, lui gagnèrent le cœur de tous les directeurs, de tous les maîtres, dans les institutions où il se présenta, et où il reçut toujours le meilleur accueil.

Ayant donné libre carrière à ses observations, il ne tarda pas à recon-

naître, principalement dans quelques institutions de la Suisse, de l'Allemagne et de la Hollande, que le seul enseignement *de la parole par la parole* remplissait le but qu'il s'était proposé, c'est-à-dire rendait véritablement à la société le sourd instruit et régénéré.

Le voici de retour après quelques mois, comme l'abeille des fleurs fécondes, comme le nuage de la mer, riche d'observations, d'expériences, armé de convictions profondes, et plein de feu électrique, dont il a hâte de faire profiter toutes les écoles de son pays. Il consacra donc aussitôt la ferveur de son âme à réchauffer, à répandre l'enseignement oral pour les sourds-muets, dans toutes les institutions de France et d'Italie où il passait. Il n'eût plus de repos qu'il n'eut communiqué à la plupart des instituteurs son fluide électrique, son intense, sûre, et chaleureuse conviction; qu'il était temps de renoncer et pour toujours dans l'instruction des sourds-muets à tout autre moyen que la *parole par la parole.*

Comme le Précurseur, il n'eut ni la prétention, ni le mandat de se donner pour un instituteur capable de professer cette méthode; il se borna à la prôner et à la défendre : *Non erat ille lux, sed ut testimonium periberet de lumine.* C'est pourquoi lui-même disait : *Ego sum vox clamantis in deserto* : *parate vias.* Je suis la voie de celui qui crie dans le désert: préparez la voie... Ceci d'ailleurs loin de rien enlever à son mérite, ne fait que le caractériser et l'exalter.

Et, dans son apostolat, il réussit d'une façon véritablemcnt merveilleuse. Nombre d'écoles d'Italie, de France, de Belgique, d'Angleterre doivent à son éloquente influence, au feu qu'il sut faire naître jusques chez les natures dévouées aux vieilles traditions, le changement qui, il y a quelques années, fit entrer les écoles de l'Europe dans la voie du progrès actuel : elles lui doivent, ce qui vaut mieux encore, ce bel accord, cette unité non pas seulement dans le but, mais dans la direction, dans les procédés, dans l'action : Et ce fut un triomphe surtout pour lui, si les instituteurs de tous les pays venus en foule au Congrès international de Milan (1880) s'unirent dans une même pensée, dans une même proposition, dans un même cri : *Vive la parole ! Vive la méthode orale pure pour les sourds-muets !* A ce cri, les sourds-muets eussent pu répondre : *Vive D. Serafino Balestra!*

Le gouvernement français le garda une année à l'Institution nationale de Paris (1) pour y diriger l'application de l'enseignement par la parole, bien qu'il se sentit lui-même plus apôtre qu'instituteur; enfin, le gouvernement de la République Argentine l'avait chargé, il y a quelques mois, d'établir les bases de l'enseignement oral dans la première institution de sourds-muets qu'on inaugurait dans ce pays.

C'est là qu'il est tombé, comme l'homme fatigué qui arrive au terme de l'existence. Ses forces déjà épuisées n'ont pu résister aux grandes difficultés de la fondation d'une école et aux luttes qu'il eut à soutenir.

Son œuvre accomplie, il est tombé sur la brèche qu'il ouvrait pour servir de passage à la rédemption des pauvres sourds-muets de l'Amérique australe: il est tombé victime de son zèle en faveur des plus malheureux

(1) L'abbé Balestra a passé à l'Institution de Paris l'année scolaire 1879-1880. Il a été fait chevalier de la Légion d'honneur en 1882.

parmi les fils des hommes, quel que soit le coin du monde où ils aient réclamé son œuvre.

Il a été « comme l'éclair qui né en Orient luit jusqu'en Occident. — *Sicut fulgur qui exit ab oriente et paret usque in occidentem* (Saint Mathieu XXIV, 27). Une étincelle qui a éclairé deux mondes. Après avoir tant dépensé de son esprit vivifiant pour les sourds-muets d'Europe, il donnait le reste de ses forces à ceux d'un autre hémisphère et là, il quittait sa dépouille mortelle, embrassant avec toute la puissance de son âme et tout le feu de sa charité toute la grande famille de nos malheureux frères sourds-muets. Les sourds-muets et leurs instituteurs, admirant son œuvre bienfaisante et regrettant sa mort inattendue, sauront conserver et honorer le nom de *D. Serafino Balestra* parmi ceux des plus éminents bienfaiteurs des sourds-muets.

Il se tait aujourd'hui, dans le solennel silence du dernier repos ; mais ceux qui, grâce à son valeureux appel, grâce à son irrésistible élan, ont recouvré et recouvrent encore la parole, les sourds-muets des deux mondes, parlent aujourd'hui comme ils parleront toujours de lui et pour lui aux hommes et à Dieu !

Le *sourd* fait *parlant* sera, de tout temps, le plus durable et le plus glorieux de tous les monuments par lui restaurés ; celui sur lequel restera gravé en caractères ineffaçables le nom de notre cher et vénéré collègue, le chevalier *D. Serafino Balestra.*

Jules TARRA.

CHRONIQUE DE L'ÉTRANGER

TRAITEMENT DES SOURDS-MUETS

COMMUNICATION FAITE A LA SOCIÉTÉ DE MÉDECINE BERLINOISE

(*Séance du 27 octobre*)

Par M. Giampiétro (de Naples)

On peut être atteint de surdi-mutité, sans avoir une lésion de l'appareil auditif ; il peut arriver que la surdi-mutité soit causée par des altérations cérébrales, alors que l'organe de l'ouïe est sain, et vice versâ. Il faut donc, pour porter un jugement sur la surdi-mutité, se rendre compte avant tout de l'état des facultés intellectuelles. Pas de doute, en effet, que ces facultés ne soient fonction du cerveau.

Les idées sont le résultat des mouvements des cellules cérébrales, celui-ci se transforme en une sorte de mouvement cosmique, qui se manifeste par des sensations ou par des actions, soit conscientes, soit incons-

cientes. S'il y a continuité entre les phénomènes de la vie intellectuelle, c'est que le mouvement de la matière doit être, lui aussi, absolument continu. Les interruptions qui se produisent dans nos idées ne sont pas réelles, elles sont apparentes, car une semblable interruption ne saurait se comprendre avec le principe même de la vie, qui n'est que la conséquence d'une transformation continue de la matière. Seulement les processus intellectuels peuvent être latents.

D'autre part, toutes les manifestations cérébrales, soit conscientes, soit inconscientes, sont représentées par un certain nombre de signes, tels que le mouvement, la sensation, la voix, etc. Chez l'homme, l'idée se traduit particulièrement par la parole. Celle-ci rentre dans la sphère des sensations qui se combinent de prime abord avec nos actions conscientes, actions que nous ne concevons plus comme telles au bout d'un certain temps, parce que l'habitude transforme bientôt les actes conscients en actes automatiques. Ce sont ceux-ci qui tendent à remplacer les actions conscientes, non seulement dans la sphère des mouvements musculaires, mais aussi dans le domaine intellectuel.

L'étude des phénomènes intellectuels, qui tirent leur origine de mouvements cérébraux et se manifestent par la parole, nous indique par conséquent la voie à suivre pour comprendre et traiter la surdi-mutité, bien qu'il ne faille pas pour cela rejeter entièrement les doctrines de la psychologie objective et subjective.

Quant à l'anatomie pathologique de la surdi-mutité, j'ai constaté, à l'autopsie de trente individus atteints de surdité congénitale, des anomalies des fenêtres du labyrinthe, des arrêts de développement de cet organe, et, en poursuivant le cours du nerf acoustique, une atrophie de la troisième circonvolution frontale gauche ; cette atrophie intéressait aussi neuf fois la circonvolution correspondante du côté opposé.

Dans 50 cas de surdi-mutité acquise, j'ai constaté des adhérences et de véritables ankyloses des osselets de l'ouïe avec atrophie du nerf auditif, des exostoses dans la caisse du tympan avec destruction de l'organe de Corti, et l'occlusion du vestibule. Vingt fois je reconnus comme causes de la surdi-mutité acquise l'oblitération des cavités du tympan par du tissu cellulaire de nouvelle formation avec soudure des osselets, consécutive à des catarrhes chroniques mais non suppurés ; 9 fois la surdi-mutité congénitale héréditaire provenait d'un arrêt de développement de la troisième circonvolution frontale des deux côtés et de l'oblitération des caisses du tympan.

La perte du langage articulé est irréparable à jamais, lorsque la troisième circonvolution frontale gauche et en même temps la circonvolution correspondante du côté droit sont lésées. Cependant, lorsqu'il ne s'agit pas de processus pathologiques destructifs, mais plutôt de simples altérations limitées à un seul côté datant de la période embryonnaire, il peut arriver qu'il y ait suppléance et que le côté droit se charge de la fonction du coté gauche. Dans ces cas, on peut donc espérer la réapparition du langage.

L'aphasie typique se complique toujours d'aphonie; l'aphonie, au contraire, existe sans l'aphasie. La première dépend alors de lésions transitoires intéressant les voies de transmissions entre les centres de l'ouïe et le centres des mouvements de la langue. Les sourds-muets de cette caté-

gorie ont conservé la possibilité de l'usage du langage articulé, on le ressuscite pour ainsi dire par l'application systématique d'excitations phoniques et d'agents thérapeutiques.

C'est en me basant sur ces principes que j'ai établi un système « orthophonique » pour le traitement des sourds-muets atteints de ces lésions non destructives des centres inférieurs de la langue, et de ceux qui sont atteints de lésions cérébrales unilatérales, que celles-ci soient compliquées ou non d'altérations de l'appareil auditif. Mon système a été encore appliqué avec succès chez les sujets atteints d'aphasie consécutive à des apoplexies cérébrales.

Chez les sourds-muets, dont les troisièmes circonvolutions frontales sont complètement détruites, et qui par conséquent ne recouvrent jamais l'usage de la parole, la seule méthode applicable est la méthode mimique. C'est donc seulement le médecin qui dans chaque cas spécial peut porter un jugement sur la méthode d'instruction à choisir; pour les sourds-muets avec lésions cérébrales destructives, ce sera la méthode mimique, pour ceux avec lésions cérébrales unilatérales, la méthode labiale ou la méthode soi-disant allemande; enfin, pour les sourds-muets avec lésions périphériques ou lésions cérébrales non destructives unilatérales, je conseille le traitement médical orthophonique.

Dr Villaret,
Correspondant de la *Semaine médicale.*

INFORMATIONS

Un théâtre de sourds-muets.— M. Théobald nous adresse la communication suivante :

Dimanche, 19 décembre dernier, a eu lieu sur un petit théâtre d'amateurs, rue de Turenne 23, une représentation donnée par des acteurs tous sourds-muets. Cette représentation avait lieu sous les auspices de la Société Universelle, qui saisit toutes les occasions qui se présentent de procurer à ses nombreux adhérents des distractions saines et agréables.

Malgré la neige qui, ce jour-là précisément, avait fait sa seconde apparition à Paris, la réunion a été des plus nombreuses et des mieux choisies. Des dames, des messieurs de tous âges étaient venus, même des points les plus éloignés de la capitale, apporter leurs encouragements aux jeunes acteurs.

Il va sans dire que la pantomime seule a été employée,

devant un public composé pour les trois quarts de sourds-muets.

Le programme comportait deux pièces : l'*Affaire arlequin*, et *La mère Michel et son chat.*

Les acteurs qui se sont le plus distingués sont : MM. Varenne, Maugenest, Goupil, Bertsch, Delion, Maréchal.

Nos félicitations à ces jeunes gens qui ont consacré les heures de loisir que leur laissent les nécessités de la vie à apprendre chacun un rôle en vue de faire passer joyeusement une soirée d'hiver à leurs amis. Espérons qu'ils n'en resteront pas là et qu'à une prochaine représentation, ils nous donneront une pièce dans laquelle leurs dispositions se développeront davantage.

*
* *

Le Phonétisme et la réforme de l'Orthographe.—M. Paul Passy, fils du célèbre économiste, membre de l'Institut et professeur à l'École normale des instituteurs de la Seine, vient de faire, à la Société française de sténographie, une très remarquable et très originale conférence sur l'orthographe française « dont la routine et l'indifférence du public, dit-il, soutiennent seules le tronc vermoulu ».

Servie par une parole claire et facile, son argumentation précise et serrée a fait un grand effet sur l'auditoire. Nous nous proposons de revenir plus longuement sur ce sujet dans un prochain numéro.

*
* *

Nous lisons dans le *Républicain radical* de la Haute-Vienne, du 28 novembre :

Sans méconnaître les efforts qui ont été faits pour améliorer le sort des malheureux sourds-muets, il n'en est pas moins vrai cependant qu'un grand nombre d'entre eux attendent encore en France les bienfaits de l'instruction publique.

Dans son rapport au ministre de l'intérieur, en date du 6 janvier dernier, M. Claveau, chargé de l'inspection de l'enseignement dans les établissements de sourds-muets et d'aveugles, conclut que le nombre des jeunes sourds-muets qui se trouvent écartés des institutions publiques peut être évalué à 332.

Ce nombre est-il exact? Il serait permis d'en douter puisqu'il n'a jamais été fait de recensemeut de la population totale des sourds-muets, malgré les vœux formulés cette année même, au moment du recensement général, par deux organes spéciaux : la *Revue internationale de l'Enseignement des sourds-muets* et le *Surdophone*.

Pour arriver à cette évaluation, M. Claveau prend pour base les relevés nominatifs fournis par les administrations départementales au sujet des sourds-muets, dont l'admission dans les écoles spéciales a été sollicitée. Mais, comme beaucoup de parents n'ont fait aucune demande, il en résulte que le nombre précité est erroné.

M. le préfet de la Haute-Vienne a fait établir pour notre département la statistique de ces déshérités.

Il ressort de ce travail que la Haute-Vienne possède 149 sourds-muets de tout âge.

Ceux qui ont de 6 ans révolus à 15 ans, c'est-à-dire l'âge de scolarité, sont au nombre de 46 (31 garçons et 15 filles); sur ce nombre 12 seulement sont placés dans diverses écoles; il en reste par conséquent 34 qui supportent leur cruelle infirmité en attendant l'application de la loi.

Si cette proportion était la même pour tous les départements, en tenant compte de la population de la Haute-Vienne, le nombre indiqué par M. Claveau pourrait presque être décuplé.

La situation est donc suffisamment triste pour attirer l'attention sur ces infortunés, qui ont le même droit que les entendants à l'éducation et à l'instruction.

La loi sur l'enseignement primaire, votée en 1882, décrète l'instruction obligatoire pour tous. Elle dit, en outre, qu'un règlement ultérieur déterminera dans quelles conditions l'enseignement sera donné aux sourds-muets. Mais ce dernier paragraphe est resté lettre morte, puisque la commission extra-parlementaire, qui fut nommée pour assurer aux sourds-muets les bénéfices de la loi n'a point encore fait connaître les résultats de ses travaux.

La France, qui a fait cette loi, dont M. Mundella a dit qu'elle était ce qu'il y a de plus grand et de plus beau dans l'histoire des peuples, ne doit point se laisser devancer dans cette œuvre de charité. Les sacrifices que l'on a faits jusqu'à ce jour pour procurer le nécessaire à ces malheureuses victimes de la nature et naguère du dédain ne sont pas une charge sans compensation; chaque année, au salon, on compte une moyenne de dix exposants sourds-muets ; cette année, ils étaient treize, et l'un d'eux a été classé premier au concours pour le projet de la statue à élever au docteur Broca. La statue de l'abbé de l'Epée, qui orne la cour de l'Institution nationale de Paris, est aussi l'œuvre d'un sourd-muet.

Ce que l'État ne peut faire, les départements, les communes et la charité privée doivent le faire.

L'État et le département doivent prêter leur concours aux efforts qui ont été faits à Limoges par la municipalité pour organiser cet enseignement.

Il est du devoir de chacun de s'occuper sans retard de ces infortunes « qui attendent qu'un rayon de fraternité descende du fronton des temples municipaux, où le mot est inscrit depuis plus d'un siècle comme une raillerie ». F. C.

*
* *

Une nouvelle Institution belge de sourds-muets. — Extrait de l'*Eclair* (numéro du 19 décembre).— Nous apprenons qu'il est sérieusement question d'ouvrir l'an prochain, à Bruxelles, un COLLÈGE DE SOURDS-MUETS RICHES. Nous applaudissons à cette excellente idée et souhaitons vivement que l'enseignement, donné en français ou en flamand, soit basé sur l'état physiologique de tous les infortunés atteints de surdo-mutisme. ELDÉ.

*
* *

Notre collaborateur M. LE DOCTEUR RENZ, conseiller royal à Stuttgart (Wurtemberg) nous prie de faire savoir à nos lecteurs que, nommé par le congrès national, qui a eu lieu au mois d'avril 1886 à Gmund, membre de la commission des livres « en langue française, anglaise, hollandaise, italienne et russe pour en référer à l'*Organ der Taubstummen,* » il saura gré à tous les auteurs d'ouvrages en ces langues, soit sur l'enseignement des sourds-muets, soit sur l'otiatrie et la physiologie du langage et de la langue, de lui en envoyer un exemplaire. Cela ne dispense pas cependant les auteurs d'expédier aussi un exemplaire à la rédaction du dit journal.

NÉCROLOGIE

Mort de M. l'abbé Gualandi.

DIRECTEUR DE L'INSTITUTION DES SOURDS-MUETS DE BOLOGNE.

M. l'abbé César GUALANDI, directeur de l'Institution des sourds-muets de Bologne est mort le 16 courant dans cette ville.

Ses funérailles ont eu lieu le dimanche 18. A part sa compétence très appréciée en matière d'enseignement des sourds-muets, l'abbé Gualandi était docteur en théologie, en droit civil et en droit canon.

C'est une perte regrettable pour tous ceux qui connaissaient son affabilité et sa haute érudition.

BIBLIOGRAPHIE

Des causes et des effets de la surdité par Fr. Kœbrich, directeur de l'Institut de Weissenfels.

C'est dans un but éminemment philanthropique que l'auteur s'est décidé à faire profiter le public du rapport présenté par lui à une conférence de professeurs. Il a tenu à signaler les dangers qui menacent la partie la moins aisée de la population, tout en réfutant des erreurs généralement répandues sur la nature et les conséquences de la surdité. Il a voulu en outre donner aux parents quelques conseils qui leur permettront d'atténuer chez leurs enfants les effets désastreux de cette redoutable infirmité. Enfin c'est à une caisse de secours pour les sourds-muets que M. Kœbrich destine le produit de la vente de sa brochure.

I. — Après une courte description des organes de l'audition dont les lésions plus ou moins apparentes sont la cause immédiate de la surdité, l'auteur aborde la première partie de son travail, en recherchant à quelles influences doivent être attribués le plus souvent ces désordres, et par suite la perte même du sens de l'ouïe. On accuse d'ordinaire *la nature et la configuration du sol, le climat, l'eau*. La statistique constate que les pays de montagnes sont très éprouvés, que les étangs marécageux sont fort à redouter et que même la composition chimique de l'eau doit entrer en ligne de compte. Mais M. Kœbrich attribue aux *conditions sociales* l'influence prédominante. Le milieu, l'habitation, la nourriture et aussi le degré de civilisation et de moralité doivent jouer le rôle le plus important. Ainsi les Pays-Bas, contrée essentiellement civilisée et d'une pureté de mœurs exemplaire, renferme beaucoup plus de sourds-muets que la République Argentine dont la dépravation est, pa raît-il, extraordinaire. Il est également facile de constater que c'est dans les contrées les plus isolées, les plus misérables de l'Allemagne que l'on rencontre le plus de sourds-muets. A l'école dirigée par l'auteur, un grand nombre d'élèves sont des fils de paysans très arriérés et très malheureux. M. Kœbrich fait une peinture navrante de ces familles trop nombreuses qui se logent avec sept ou huit enfants dans la plus étroite masure et se contentent pour toute nourriture de pommes de terre ou de topinambours.

A toutes les maladies engendrées par cette existence misérable, viennent encore s'ajouter les désordres occasionnés par l'*abus de l'acool*, la passion ordinaire des gens qui se nourrissent mal. Les alcooliques donnent naissance à des enfants sourds ou à des crétins.

La *profession des parents* a aussi une certaine importance ; nos élèves sont assez souvent des fils de meuniers, de tisserands, de charpentiers, de maçons ou de boulangers.

Mais les *mariages consanguins* présentent surtout un danger in-

contestable. Les unions entre cousins germains produisent fréquemment des sourds-muets.

Toutes ces influences pernicieuses se conservent et s'affirment par l'*hérédité*. En général, c'est aux parents qu'il faut demander compte des infirmités de leurs enfants — sauf pourtant, dans les cas assez rares où la perte de l'ouïe est survenue à la suite de quelque *accident* ou des *maladies* ordinaires de l'enfance.

M. Kœbrich constate en terminant ce chapitre que la surdité se déclare d'ordinaire dans le cours des trois premières années.

II. — Dans la deuxième partie, l'auteur étudie les conséquences de la surdité. Cette infirmité est considérée comme un très grand *malheur*. Ce sont surtout les personnes devenues sourdes à un âge assez avancé qui ont conscience de leur infortune. Beaucoup de gens sont très affectés de se sentir ainsi amoindris après avoir joui de tous leurs sens.

Le petit sourd-muet, au contraire, reste tout à fait indifférent et paraît semblable aux autres enfants. Pourtant, il présente dans son extérieur certaines particularités remarquables. Ses *traits* sont doués d'une excessive mobilité, sa *démarche* est lourde et traînante. Il a des *défauts choquants*,que l'ignorance où le laisse son infirmité ne lui a pas permis de corriger; il grogne, crie, fait claquer sa langue en mangeant, etc.

Sa *sensibilité* physique est très affaiblie ; il supporte aisément les opérations chirurgicales les plus douloureuses.

Mais la conséquence principale de la surdité est le *mutisme*. Nos élèves sont muets parce qu'ils sont sourds. A ce point de vue le degré de surdité a une grande importance, selon que l'enfant peut distinguer des sons et des mots ou percevoir simplement un bruit très violent comme celui du tonnerre. Dans ce dernier cas, il est incapable de s'exprimer de vive voix et de communiquer avec ses semblables par la parole. Il est obligé d'avoir recours aux *gestes* et à la pantomime. Mais ce langage n'est guère de mode chez les parlants. Aussi le sourd est-il condamné à l'*isolement*. Il ne peut s'instruire dans la fréquentation des autres hommes ; par suite, son intelligence est entravée dans son développement. Son esprit est *borné*, sa pensée *superficielle*. Le *sentiment* est peu développé chez lui : il maltraite les animaux et ne montre aucune pitié. Il a bien le sens du juste et de l'injuste, mais seulement au point de vue subjectif. Enfin le sourd-muet, sans instruction, reste emprisonné dans les liens étroits de la vie sensible et matérielle. Sa *raison* et sa *volonté*, au lieu de se développer, sont étouffées par les mauvaises passions, et c'est à peine si un pareil être est *responsable*. Tels sont les redoutables effets de la surdité que l'éducation seule peut atténuer ou faire disparaftre.

III. — Dans la dernière partie de son travail, M. Kœbrich donne aux parents des conseils fort utiles, qui ne manqueront pas d'être appréciés. Il faut s'attacher, avant tout, à *développer le corps* de l'enfant, et, pour cela, lui faire mener une existence parfaitement régulière, où le *mouvement* et l'*exercice* tiendront la première place. Il faut le surveiller de près, prendre soin de lui bien plus que d'un enfant ordinaire et avoir *recours au médecin* dès qu'il a quelque maladie, surtout des maux d'oreilles. Il faut lui donner de *bonnes habitudes* et l'empêcher d'en

contracter de mauvaises. Il est nécessaire de lui *montrer* ce qu'il a à faire et d'*exécuter devant lui* ce qu'on veut lui apprendre.

Pour fournir des aliments à l'activité de son *intelligence*, on l'occupera à la maison, on lui fera manier des outils; on l'amènera dans les ateliers, dans les boutiques, dans les foires, partout où il peut augmenter son bagage d'*idées et de connaissances*.

On commencera aussi son *éducation morale* au moyen des leçons de l'exemple. C'est surtout avec le sourd-muet qu'il ne faut pas oublier le précepte: « Maxima debetur puero reverentia. » Il faut se garder en sa présence de tout acte équivoque ou répréhensible et recommander la même réserve aux personnes qui l'entourent.

Il ne faut pas le *gâter*, mais le traiter de la même façon que ses frères et sœurs. Il est bon de lui apprendre de bonne heure le *respect de la propriété*. Quand on est obligé de punir, on doit toujours proportionner le châtiment à la faute. Quand à l'*éducation religieuse*, elle se réduit pour le petit sourd-muet à joindre les mains et à lever les yeux au ciel avec recueillement.

Lorsqu'un enfant a le malheur de perdre l'ouïe, au moment où il commence à aller à l'école, il faut avoir soin de le faire parler, afin qu'il ne devienne pas muet, il faut le contraindre à s'exprimer de vive voix et l'empêcher de communiquer par signes avec son entourage.

En employant les divers moyens que nous venons d'énumérer, les parents auront fait tout ce qui leur était possible en faveur de leurs malheureux enfants. C'est aux instituteurs de sourds-muets qu'il appartient de faire le reste, en développant les facultés intellectuelles de leurs élèves, au moyen d'un enseignement approprié. Grâce à l'*instruction* libéralement donnée dans les écoles, le sourd-muet peut s'élever au-desssus de cette condition misérable à laquelle son infirmité l'avait si longtemps condamné. Toutefois, ajoute M. Kœbrich, il serait insensé de soutenir qu'il peut arriver au même développement intellectuel que s'il était doué de tous ses sens.

Dufo de Germane.

Une nouvelle édition du livre de lecture de Hill « **Elementarlese und Sprachbuch für Taubstummen** » a été publiée par M. Kœbrich directeur de l'Institution de Weissenfels. On sait que ce livre renfermait la description d'une série de gravures de la collection de Hill.

M. Kœbrich, en remaniant l'édition primitive, s'est attaché à mettre un peu d'ordre dans les morceaux de lecture dont il a porté le nombre de quatre-vingts à cent-sept. Il a voulu en outre graduer les difficultés de grammaire et de langue, afin d'amener peu à peu l'enfant à l'intelligence de la phrase complète.

Tous les exercices de grammaire proprement dite, ainsi disséminés dans chacune des leçons, se trouvent réunis à la fin du volume dans un appendice spécial. Une série de questions et de devoirs a été également ajoutée à la suite de chaque morceau de lecture, afin que l'élève puisse se l'assimiler plus aisément.

Le livre de M. Kœbrich, à l'usage des sourds-muets de première, seconde et troisième année, aura une suite: un deuxième volume spécialement consacré aux trois ou quatre dernières années d'instruction doit paraître dans le courant de l'année.

D. de G.

Rapport annuel de l'Institut central des Sourds-Muets du royaume de Bavière (année 1885-86)

C'est notre palmarès français, moins détaillé toutefois. Une préface du directeur, M. Gunkel, résume la brochure: Pendant l'année 1885-86, l'école a compté soixante-cinq élèves ; cinquante - deux catholiques, douze protestants et un israëliste. Cinquante-six avaient une bourse entière, quatre une demi-bourse, un seul un quart de bourse. Les quatre autres étaient pensionnaires. M. Gunkel indique un certain nombre de modifications introduites dans le personnel et les donations faites à l'établissement entre autres un legs de 22,000 marcs. Il termine en démontrant la nécessité de l'instruction pour le sourd-muet, et en faisant appel à toutes les personnes généreuses et bienfaisantes.

Le Rapport du médecin constate la bonne santé des élèves, chose très rare, et l'excellence de la nourriture, chose plus rare encore.

Suit une énumération du personnel qui comprend un directeur, cinq professeurs, dont un enseigne en même temps la gymnastique et un autre le dessin; un professeur-adjoint (Hilfslehrer); deux pasteurs protestants, une maîtresse de travail manuel, un médecin,

La maison compte en outre un surveillant, une surveillante, un portier, un domestique, une cuisinière et trois servantes.

Quinze élèves ont quitté l'Institution à la fin de l'année scolaire 84-85. Vingt nouveaux ont pris leur place.

Pour l'enseignement religieux, le Directeur, (un ecclésiastique) fait la classe aux catholiques six heures par semaine. Deux pasteurs sont chargés d'instruire les protestants de trois à quatre heures par semaine.

Dans l'enseignement classique, on utilise avec succès l'ouvrage de M. Vatter, les feuilles d'images de Hill, les gravures de Wilke et de Bohny, les livres de lecture de Christoph Schmid et de Sollereder. On apprend aux élèves à lire, écrire et compter. On leur enseigne aussi la géographie, l'histoire sainte, l'histoire naturelle, la physique, l'hygiène et l'histoire, en se mettant toujours à la portée de leur intelligence, a soin d'ajouter l'auteur du rapport.

L'enseignement de la gymnastique prend de deux à quatre heures par semaine; celui du dessin six heures. Des travaux manuels, soit à la maison, soit au jardin, occupent également les enfants.

La brochure se termine par une très courte liste de prix (deux ou trois par classe) et un état nominatif des élèves de l'Institut, classe par classe, avec la date de leur naissance, la profession et le domicile des parents, la date de leur entrée, et les conditions où ils ont été admis (bourse, demi-bourse, etc.)

Rappelons à ce propos que l'Institution qui nous occupe, comme toutes les écoles d'Allemagne renferme dans une même classe des garçons et des filles. La proportion est de cinq filles pour dix garçons environ. Notons aussi que l'établissement de M. Gunkel ne compte que six classes et par conséquent six années d'enseignement. C'est le cas pour beaucoup d'écoles en Allemagne où un grand nombre ont pourtant sept années comme la plupart de nos écoles françaises.

D. DE G.

Il a paru récemment chez Christian HAGEN à Büren, une brochure écrite par M. Bernard STOFFERS, instituteur de sourds-muets à Büren en Westphalie (Prusse) ayant pour titre : « **Comment doit-on enseigner les formes du langage à l'école des sourds-muets ?** » (Prix fr. 1). Dans le n° 6 de l'année courante l'*Organ der Taubstummen Anstalten in Deutschland und der deutschredenden Nachbar lander* (Organe des Institutions de sourds-muets d'Allemagne et des pays voisins de langue allemande) s'exprime comme suit au sujet de ce petit écrit : « L'auteur dit dans « sa courte préface : *Ce travail est le résultat d'une pratique de « plusieurs années dans l'enseignement des formes du langage.* » Et, en effet, chaque page de cet opuscule témoigne de la maturité des vues de l'auteur et de sa longue expérience. Le contenu de cette brochure contribuera effectivement à éclaircir le débat entre les diverses opinions concernant la situation et l'enseignement des formes du langage. Il aidera incontestablement à rapprocher d'une solution rationnelle cette question spéciale si importante pour le succès de notre enseignement d'après les principes des écrits les plus autorisés et les plus répandus. Nous recommandons chaudement ce petit écrit à MM. nos confrères. »

Voici les matières contenues dans la brochure visée ci-dessus :

Préface.

A). Introduction.

Quelles sont les données les plus importantes pour mener à bien dans les meilleures conditions l'enseignement des formes du langage?

B). Dissertation.

I. — Situation et devoirs de l'enseignement des formes du langage.

1° Court exposé de la tâche de l'enseignement en question.

2° Exposé complet de cet enseignement comprenant :

a) Les parties du discours.

b) Les exercices classiques.

c) Les signes marquant la différence entre l'enseignement des formes du langage et les autres branches de l'enseignement de la parole.

d) Les limites qui doivent être assignées à l'enseignement des formes du langage.

3° Opinions concordantes et divergentes des principaux spécialistes allemands : Hill, Jager, Rösseler, Schöttle, Cüppers, Söder, Watter et Stahm.

II. — Nécessité de l'enseignement des formes du langage.

1° Opinions diverses des Instituteurs de sourds-muets sur ce point.

2° L'enseignement des formes du langage est nécessaire à l'école des sourds-muets :

a) A cause de la situation des enfants sourds-muets comme écoliers et de la difficulté pour eux de saisir ces formes.

b) A cause de la série de degrés successifs nécessaires à l'acquisition des parties matérielles et conventionnelles du discours.

c) A cause de l'appui que donne cet enseignement à l'étude du langage en général, aux progrès de l'éducation et à la formation du caractère.

d) A cause de l'impossibilité de mélanger l'enseignement des formes du langage avec tout autre partie de l'enseignement oral.

3°. Quelques objections contre la nécessité de l'enseignement des formes du langage et défense contre des accusations non justifiées.

III.— De la vraie situation de l'enseignement des formes du langage en regard de l'enseignement ordinaire de la parole.

1. — Quelles diverses places l'enseignement des formes du langage; a-t-il occupé jusqu'à présent ?

a.) Jusqu'à Hill, il eut une situation dominante.

b.) Après Hill et ses partisans, il eut une situation secondaire.

c.) Plus récemment, il a été considéré comme accessoire de l'enseignement des autres parties du langage,

aa) avec une situation indépendante, par Saegert, Schottle, Priesser, Arnold et Soder ;

bb) Cuppers enseigne les formes du langage par l'exercice de la lecture

cc) Watter, Topler et Stahm suppriment leur enseignement sur le livre de lecture.

2e. — Quelle devrait être l'importance de l'enseignement des formes du langage, relativement aux autres branches de l'enseignement de la parole ?

a.) Il devrait être lié au livre de lecture.

b.) Il devrait être organisé systématiquement.

c.) Il devrait être enseigné dans des leçons spéciales.

IV. — Gradation dans l'enseignement des formes du langage.

1. Tous les spécialistes s'accordent sur la nécessité d'un plan systématique pour l'enseignement des formes du langage, mais ils différent d'avis sur la gradation.

2. Difficulté d'une bonne gradation des formes.

3. Bases qui devraient être adoptées dans cette vue.

4. Essai d'une division des formes à étudier entre six années de classe.

V. — Procédés d'enseignement pour les formes de langage.

1.) Marche à suivre dans les exercices et les devoirs de l'enseignement des formes de langage.

2.) Les points principaux dans les exercices de l'étude des formes de langage avec indication des véritables méthodes d'enseignement.

a. L'expression des nuances de signification et de pensée et adjonction de la détermination verbale.

b. Exercices d'interprétation et d'emploi des formes du langage basés sur la reproduction.

c. Exercices d'interprétation et d'emploi du langage basés sur la combinaison.

d. La conciliation de résumés nécessaires avec l'étude approfondie de certains points.

e. Modifications de l'enseignement dans les diverses classes et aussi pour les formes isolées.

VI.— La conservation et la consolidation des formes du langage pendant tout le cours de l'enseignement.

1. Pourquoi doit-on veiller à la conservation et à la consolidation des formes du langage?

2. Comment doit-on y veiller ?

a). Dans l'enseignement par les yeux ?

b). Dans l'enseignement de la lecture ?

c). Dans l'enseignement de la composition?

d.) Dans tout l'enseignement ?

C. Conclusion. Résumé de l'ensemble.

COLINS.

Nous sommes un peu en retard avec notre ami et collaborateur, M. le professeur Fornari, dont les deux charmants petits livres : **Guida pratica per l'insegnamento oggettivo** et **il libriccino** n'ont pas encore été présentés à nos lecteurs. M. le professeur Fornari, auquel l'école royale de Milan doit le meilleur de sa réputation, est un des grands maîtres de l'école italienne actuelle. On sait la part prise par lui aux Congrès Internationaux de Milan et de Bruxelles ; on devine sa collaboration à la *Revue Internationale* et il me pardonnera, à moi qui fus son élève, de rappeler qu'il a publié sous le titre « *la clef pour faire parler les sourds-muets* » un petit cours d'articulation plus utile que volumineux : le contraire justement de ce qui arrive ordinairement en France.

C'est encore lui qui a donné aux écoles italiennes les excellents livres de lectures graduées qui ont pour titre : **il buon Giannetto** et **la buona Giannina**. Nous avons parlé dans cette *Revue* de ses deux brochures sur la *Lessilogia italiana*, qui résument en quelques pages l'enseignement pratique des principales règles de la grammaire. On ne saurait trop recommander aux instituteurs ces leçons marquées au coin d'une haute expérience : vrais modèles du genre. Nous ne savons rien de mieux fait pour faire toucher du doigt aux élèves les grands principes de la syntaxe. Rappelons enfin que M. le professeur Formari, en vrai savant, trouve encore le temps de traduire Hill, son maître, de diriger l'*Educatore Italiano*, journal pédagogique estimé chez nos voisins ; etc... etc.

Mais revenons au *libriccino*. Ce livre de lecture a été composé d'après les 36 chromolithographies éditées par Ulrico-Hœpli de Milan, pour servir à l'enseignement des sourds-muets. Cette collection de gravures est déjà connue.

Le livre l'est moins. On y trouve d'abord la nomenclature correspondant aux gravures, et les questions auxquelles cette nomenclature peut donner lieu. De la nomenclature on passe à de petites propositions simples pour s'élever peu à peu jusqu'à la description que comporte chaque image.

Enfin une brochurette intitulée : *Guida pratica per l'insegnamento oggettivo* est jointe aux gravures *libriao* pour dire comment on doit employer ce dernier. « Lorsque voilà bientôt un quart de siècle, j'entrai à l'Institution Royale, les murailles des classes étaient nues... dit le professeur Fornari. » Mais les temps ont changé, et l'école royale a aujourd'hui des gravures, un musée scolaire, tout un outillage pédagogique qui font honneur à son premier professeur. Le guide pratique est écrit avec le sens droit, l'esprit original, le savoir et l'expérience qui caractérisent les écrits de mon ancien maître, le professeur Paul Fornari. Si j'ajoute que l'œuvre complète (gravures et livres) éditée par Ulbrico Hœpli de Milan se vend 16 francs, j'aurai, je l'espère, déterminé plus d'une école à faire cette acquisition pour sa bibliothèque, à l'occasion des étrennes.

Sans quitter l'Italie, nous parlerons d'un autre livre qui vient, lui aussi, d'un de nos amis et collaborateurs, jeune maître de l'école italienne, d'un auteur estimé, *M. Carlo Perini*, de l'institution des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan.

Nous avons dit ailleurs tout le bien que nous pensions de la méthode publiée par le professeur milanais. Ses livres de lecture ne sont pas moins estimés des connaisseurs. M. C. Perini possède cet art difficile de dire simplement des choses simples : il excelle à parler aux jeunes sourds le langage facile et clair qu'ils comprennent. Ses « *Kaccoutini* » devenus classiques ont eu un nombre respectable d'éditions, fortune rare pour un auteur de sourds-muets ; ses *Mesi de l'Anno* n'ont pas été moins bien accueillis par les écoles italiennes, et le *livre de lecture pour les sourds-muets* qu'il nous donne aujourd'hui, son meilleur peut-être, sera classique demain. Nous y retrouvons toutes les qualités qui ont contribué à rendre les *Kaccoutini* populaires ; nous y trouvons en plus des *exercices* sur chaque lecture et des *conseils* sur la manière de faire ces lectures, et sur les *applications* auxquelles elles peuvent donner lieu. Ces conseils modestement mis en note, au bas de chaque page, ne sont pas la partie la moins intéressante ou la moins étudiée de cet ouvrage. En ce qui nous concerne, nous avons pris un véritable plaisir à lire ces annotations, fruits d'une expérience qui grandit tous les jours.

Le temps consacré à les lire ou à les traduire ne sera pas du temps perdu. Nos bien sincères félicitations à l'auteur.

Une rectification pour finir. Dans l'article consacré par nous aux *Annales Américaines* (dernier numéro de la Revue), une erreur de typographie nous fait écrire Duvley pour Dudley, tropiques pour topiques, et, ce qui est plus grave, 144 sourds-muets pour 144 *directeurs ou instituteurs* de sourds-muets.

Et maintenant, chers lecteurs, agréez nos vœux de nouvel an !

Marius DUPONT.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

Tours, impr. Rouillé-Ladevèze, Deslis frères succrs

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 11. Février 1887.

DE L'ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE DES SOURDS-MUETS

POUR VENIR EN AIDE AUX PARENTS ET AUX PROFESSEURS

Éducation préparatoire des Sourds-muets

Il y a trois ans environ, on nous amena un jeune sourd-muet alors âgé de sept ans, pour être instruit par la méthode orale. Depuis il fut surveillé avec beaucoup de soin dans sa famille; mais son père, fortement influencé par les avis d'un médecin qu'il consulta sur la surdi-mutité de son fils et qui lui recommanda de l'empêcher à tout prix d'apprendre ou de faire usage des signes, réussit presque à priver son fils de tout moyen d'exprimer ses sentiments, si ce n'est le *oui* ou le *non*. Naturellement il ne put empêcher que son fils devint comme un méchant animal, dépourvu de toute contrainte morale. On passa douze mois à essayer de lui enseigner la parole. Ce fut un insuccès et l'enfant en vint à se dégoûter de tout enseignement et à le regarder comme une peine inutile et une atteinte à sa liberté. En un mois, nous vîmes où en étaient les choses, et, au lieu de continuer l'enseignement de la parole, nous l'abandonnâmes complètement et commencâmes une série de leçons qui exerçaient son attention et son imitation, par exemple des constructions variées auxquelles il prenait goût, l'enseignement de l'écriture, du calcul et de tout ce qui paraissait le plus propre à réveiller ses facultés endormies et à lui donner la satisfaction du succès. Il en résulta qu'après un peu plus d'un mois, lorsque nous essayâmes de nouveau, il commença à imiter la voix de son professeur et fit plus de progrès en une semaine qu'il n'en avait fait en un an, suivant l'ancien ordre de choses. Les progrès depuis furent encourageants bien qu'un peu lents, et je ne puis que conclure que cette lenteur est due, en grande partie, à la répression de chacune de ses tentatives pour s'exprimer lui-même par les signes, unie à l'obstacle produit dans son développement physique et intellectuel.

Je suis redevable au cas que je viens de rapporter de beaucoup de ce qu'on trouvera dans l'essai qui va suivre. L'étude et l'expérience ont agrandi depuis lors le champ de mes connaissances, et je me risque à présenter aux parents et aux professeurs les vues auxquelles je suis arrivé dans cette branche si intéressante de l'enseignement, espérant pouvoir les aider dans l'enseignement préparatoire de leurs enfants ou élèves.

1. INTRODUCTION

Dans l'art de l'enseignement primaire, il n'est pas de branche qui exige d'aussi grands efforts intellectuels et physiques, du professeur comme de l'élève, que l'enseigne-

*

ment aux sourds-muets de la parole et du langage. Pour ceux qui ne sont pas initiés et qui n'envisagent que le résultat, cela paraît très simple; mais, pour le professeur même, chaque degré qu'il franchit réclamera de l'énergie, de la patience et une intelligence toujours en éveil. Il faut ramener à la vie et à l'action des facultés dormantes ou engourdies ; les progrès seront d'autant plus considérables que le professeur aura une vie plus abondante en lui-même aussi bien que la faculté de l'augmenter chez autrui. D'autres éducateurs n'ont pas à poser les fondements, mais trouvent le bâtiment si bien avancé qu'il est prêt à commencer à la surface. Ils peuvent alors s'adresser tout de suite à l'intelligence et à la conscience, parce que l'élève a déjà appris à la maison le langage nécessaire à tous les usages communs de la vie, si bien qu'ils ont du moins le consentement de l'élève, sinon son intérêt et son zèle. Mais, dans l'enseignement oral, l'élève est tout à fait dépourvu de langage et, apathique ou bien hostile, il faut le gagner, l'amener à se soumettre au traitement, suivant des desseins et des buts dont il connaît peu ou rien. De même il peut s'écouler des mois avant qu'il commence à s'apercevoir qu'il est en train d'entrer en possession des meilleurs moyens de communication avec autrui et d'acquérir les connaissances utiles. Si, au lieu de la parole, ce sont les signes qu'on a employés, il en sera autrement. Les signes sont comme le langage du sourd-muet; mais, dans l'enseignement oral, on ne doit les permettre que lorsqu'on ne trouve rien de mieux.

Maintenant, si le travail de l'enseignement oral est déjà établi, il appartient assurément au professeur comme à l'élève de le rendre aussi simple et aussi agréable que les conditions le permettront. Alors pas de dépense inutile d'énergie, pas de demandes déraisonnables, pas de tentatives pour récolter là où la terre n'a pas encore été remuée, car nous avons affaire à une créature que la nature voudrait voir cultivée par les leçons les plus plaisantes, pût-elle même avoir entendu, et qui, à son âge, s'oppose à toute contrainte arti-

ficielle. Nos méthodes doivent, par conséquent, épargner et encourager les efforts.

2. PAS D'UNIFORMITÉ DANS LA MÉTHODE

Peut-on dire qu'aujourd'hui encore il y ait une méthode uniforme, soit chez nous, soit à l'étranger, pour l'enseignement des éléments du langage ? Encore moins y a-t-il quelque méthode bien inventée pour préparer l'élève à sa tâche difficile. Les maîtres les plus distingués sont divisés en deux camps et n'arrivent pas à se convaincre entre eux des droits supérieurs de leurs méthodes respectives. Au congrès français tenu à Paris en août 1885, la principale question discutée fut : « Des moyens à mettre en œuvre pour arriver à l'unité de méthode ? » Mais le résultat pratique d'une chaude discussion de deux jours fut loin d'être satisfaisant. Maintenant, si les méthodes existantes sont les meilleures que l'on puisse découvrir, leur application générale est à souhaiter ; mais si elles sont imparfaites ou erronées, leur application serait pernicieuse et encombrante. La diversité et la pluralité sont préférables à l'uniformité, si elles jaillissent d'un effort suivant une meilleure voie. Jusqu'à ce que la nature et la science soient satisfaites, nos méthodes doivent demeurer ouvertes à la revision et au perfectionnement. Les meilleures méthodes s'éprouveront elles-mêmes suffisamment et inspireront assez de confiance dans leur application pour arriver à être généralement adoptées, indépendamment des décisions des congrès. Les méthodes alternatives d'égales prétentions sont difficilement concevables. Il n'y a qu'une seule bonne méthode, et nous devons tout tenter pour y arriver. Nous pouvons échouer dans nos efforts : mais ceux qui viennent après nous pourront, montant sur nos épaules, s'emparer du fruit précieux que nous ne pouvons atteindre. Je me hasarde à y contribuer en quelque chose. Peut-être les vues d'un vieillard si ardent dans la recherche pourront exciter les cœurs des plus jeunes professeurs à l'émulation, qui accomplira beaucoup de choses plus grandes. Notre sujet est :

3. LA PRÉPARATION PAR UNE MÉTHODE SIMPLE A L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE

Ce que doit être la préparation, nous l'apprendrons mieux si nous réfléchissons d'abord aux qualités requises chez l'élève pour un heureux commencement de l'enseignement oral. Evidemment il doit être préparé à *écouter attentivement*, à *observer minutieusement*, et à *imiter fidèlement* les mouvements variés et les positions des organes de la parole de son professeur. Sans ces conditions, on ne saurait réaliser que peu de progrès. Aucune de ces qualités n'est intuitive ni spontanée. Ce sont toutes habitudes acquises formées par les besoins journaliers, les plaisirs et les stimulants, sous les soins protecteurs d'un parent ou d'une gouvernante. Beaucoup d'enfants les possèdent à un degré limité ; mais, chez les sourds-muets, elles sont très défectueuses. L'absence d'ouïe et le pouvoir vivifiant régulatif du langage, avec leurs moyens très imparfaits de communication avec les autres, laissent errer l'esprit à l'aventure à travers ses compartiments d'images, avec peu de souci de s'inquiéter au sujet de quoi que ce soit. Ils aiment l'agitation et le changement, qui révèlent la vacuité complète de leur esprit et leur incapacité à fixer leur attention sur quelque chose. Serait-il bon pour le professeur de commencer ses leçons orales dans de pareilles conditions ? S'il l'a entrepris, ne serait-il pas comme un ouvrier sans outil et incapable de commencer ce qui lui a été demandé jusqu'à ce qu'il s'en soit pourvu ? Toute tentative pour faire cela comme il le voudrait ne ferait que fatiguer, ennuyer et retarder. Ainsi, par dessus tout, la pratique de l'enseignement oral doit être capable, sans retard et sans trouble, de s'attirer les moyens qui sont nécessaires pour son travail spécial. *Attention*, *observation* et *imitation*, tels sont ces moyens, et ils doivent être préparés avec soin en prévision des services qu'ils pourront rendre. C'est là ce qu'on se propose dans la préparation, et cela explique que l'élève doit avoir l'éducation qui le mettra dans les meilleures conditions

pour fournir sa tâche difficile. Cette éducation peut être physique et mentale.

4. ORGANES DE L'ESPRIT (INTELLIGENCE)

La vie s'exprime par le mouvement. Mais ce mouvement est lui-même une condition nécessaire des forces vitales qui sont toujours en conflit avec les forces de décadence et de destruction. Ce conflit commence à la naissance et finit à la mort. Quelque triste que soit sa fin, il n'est ni inutile ni mauvais, car il en ressort la possibilité d'une existence spirituelle atteignant à la connaissance des relations matérielles et d'autres existences spirituelles. Le corps est l'organe de l'esprit, et sert mieux ses usages quand sa vitalité est la plus grande. Mais nous avons à obéir avant de gouverner, à être esclaves avant d'être libres. La douleur n'est elle-même que le passage à une vie plus élevée, et le plaisir la satisfaction de la nature après un effort couronné de succès. Le cerveau, les nerfs, les muscles et les sens sont les principaux agents par lesquels ces rapports vivants de l'esprit avec la matière sont poursuivis. L'activité est la condition nécessaire de leur plein développement et de leur maintien normal, l'inaction est le précurseur de leur faiblesse et de leur chute. Les petits enfants ne sont jamais en repos.

Comment pourraient-ils être calmes avec de pareilles forces en guerre au dedans d'eux ?

Ils se plaisent à donner des coups de pied, à crier, à sauter en l'air, et à tourner, parce que c'est là la méthode de la nature pour exprimer un vigoureux tempérament. Ainsi ils se développent plus gros et plus forts jusqu'à ce qu'ils apprennent les limites de leur force par la résistance des forces qui s'opposent à eux. Ils peuvent lancer ou rouler une balle (boule), mais non un boulet (obus) ; lever une bille, mais non une pierre meulière. Mais la résistance révèle la force et sert d'aiguillon à un effort incessant pour obtenir le plein exercice des forces de la nature. C'est là la loi de la vie et du progrès.

(A re.) TH. ARNOLD.

L'INSTITUTION DES SOURDS-MUETS DE PRAGUE

(*Extrait de mon rapport de voyage* 1884.)

L'institution des sourds-muets de Prague, fondée en 1786, est dotée par une association ayant pour but l'amélioration du sort des sourds-muets en Bohême. La caisse provinciale lui accorde un subside.

C'est sur la place appelée « Karlplatz » que s'élève la façade du vaste édifice occupé par l'Institution. Les ailes du bâtiment entourent une cour à peu près carrée et bien plantée d'arbres. Derrière l'établissement s'étend un grand jardin, admirablement entretenu.

Les enfants sont toujours librement assis au jardin. Un des coins de l'enclos est occupé par un gymnase. On y remarque tout au moins un certain nombre d'appareils de gymnastique.

Les produits du jardin sont principalement des fruits et du vin. On les partage entre les élèves. Les travaux de jardinage sont exécutés en majeure partie par les enfants sous la surveillance du directeur et de l'économe. Quand le temps est favorable, la plus grande partie du temps de récréation se passe au jardin dont la vaste étendue et les frais ombrages font un endroit des plus agréables. Quand le temps est mauvais, on se tient dans les salles de travail.

L'institution possède plusieurs salles d'étude, spacieuses, élevées et claires, dont les murs sont ornés d'objets divers destinés à l'enseignement par les yeux : modèles, tableaux, cartes de géographie. Le long des murs des salles de classe, on remarque des tableaux sur lesquels sont figurés les éléments de la numération, les notions relatives au langage et à ses formes (déclinaison du nom et du pronom, conjugaison des verbes auxiliaires, les temps, etc., etc); (Infinitif pré-

sent, premier et second passé, premier et second futur. Exercice des formes interrogatives : Quoi? Comment? Où? D'où ? Quand ?

Les enfants sont assis sur des escabeaux à dossier montés sur quatre pieds, devant des tables disposées les unes en fer à cheval, les autres par rangées l'une derrière l'autre. Un fait qui m'a tout particulièrement frappé, c'est que dans toutes les classes les tables sont disposées de telle sorte que la lumière qui éclaire le maître le frappe de côté (au lieu de venir du côté du tableau). De la sorte sa bouche n'est éclairée qu'à moitié et il est fort difficile, surtout pour les enfants placés du côté de l'ombre, de bien distinguer les mouvements, de ses lèvres.

A l'époque de ma visite (fin de septembre 1884). l'institution comptait cent trente-trois élèves, (quatre-vingt-quatre garçons et quarante-neuf filles), tous logés dans la maison, et, de plus, entretenus et habillés par les soins de l'administration. Ils sont divisés en neuf classes, cinq allemandes et quatre bohèmes. L'instruction est donnée par le directeur assisté de huit professeurs (dont deux sourds-muets) et deux institutrices (religieuses).

Les heures de classe sont : le matin, de huit heures à midi, avec une interruption d'une demi-heure (pour le déjeuner de dix heures). L'après midi, de une heure et demie à trois heures. Des heures sont fixées en outre pour l'exécution des devoirs à faire pour le lendemain.

A part le temps des récréations, le restant de la journée est employé aux travaux du jardin, au modelage, du bois ou de la glaise ou enfin au travail à l'atelier de cordonnerie, ou à l'établi de tailleur. Les filles sont exercées aux travaux manuels ou aux soins du ménage.

Deux fois par semaine, les enfants font des promenades à la campagne avec l'un des plus jeunes maîtres et, chaque année, on entreprend une grande excursion, qui a pour but tout à la fois d'encourager les élèves et les professeurs et aussi de favoriser l'instruction de tous.

Les observations faites au cours de ces excursions four-

nissent de précieux éléments aux conversations et aux travaux écrits de toute l'année.

L'administration fournit volontiers les fonds nécessaires à ces excursions. Elle est persuadée de la nécessité de semblables diversions à l'existence si monotone inséparable de l'internat. Ces excursions exercent non seulement une influence salutaire sur l'esprit et le corps des enfants, mais produisent aussi les meilleurs effets sur l'instruction elle-même.

Il serait à souhaiter, dans l'intérêt des enfants, et surtout pour le bien de l'enseignement, qu'une semblable pratique fut introduite dans toutes les institutions.

Les admissions se font de sept à douze ans.

Les enfants trop peu intelligents pour suivre avec fruit le programme de l'établissement sont congédiés, au plus tard, au bout de la troisième année. On se borne à leur inculquer à l'aide des signes les notions essentielles sur Dieu, ses attributs, ses commandements, son action, ainsi que les faits les plus saillants de l'histoire sainte et les points essentiels de la morale (récompense de la vertu et châtiment du crime.)

Les élèves sont classés dans la division allemande ou dans la division bohême suivant la nationalité de leurs parents. Je dois mentionner ici que la lutte si acharnée qui sévit depuis quelque temps en Bohême, et en particulier à Prague, entre allemands et bohêmes, n'a heureusement pas pénétré jusqu'ici dans l'institution des sourds-muets de cette ville.

La paix, l'affection mutuelle et l'union y ont trouvé un refuge et y règnent sans partage.

L'Institution de Prague appartient aussi au petit nombre d'établissements où le christianisme le plus sincère et le plus pur dirige toutes les actions. Les rapports des maîtres, entre eux d'abord et avec le directeur ensuite, sont des plus intimes, voire même des plus amicaux.

Je crois que les bons résultats obtenus dans cette institution, nonobstant les conditions défavorables dans lesquelles elle se trouve, doivent être en grande partie attribués à cette parfaite entente parmi les membres du corps enseignant.

Car il est incontestable que si les résultats favorables ou non obtenus par chaque maître en particulier sont proportionnés à son habileté, à son application et à son zèle, les résultats généraux, dans un établissement organisé, dépendent de l'entente et de l'effort commun de tous les collaborateurs. Si le lien puissant de la solidarité ne groupe pas tous les pionniers; si les rôles de chacun tout en restant distincts ne sont pas liés par l'unité d'une idée; si chacun ne considère que son labeur et ne s'inquiète pas du travail des autres; si l'organisme compliqué d'une institution se partage en éléments sans cohésion ou même en éléments hostiles ; quand dans une semblable institution il n'existe ni affection ni solidarité, il est impossible d'atteindre au plus haut degré d'émulation ni pour l'instruction ui pour l'éducation.

L'un doit s'allier à l'autre, l'un doit réussir et mûrir par l'autre.

Le tableau de l'union dans le travail, parmi des collaborateurs différemment doués, toutes les forces mises au service d'un objectif unique et dirigées vers un même but, tous les âges confondus dans une commune affection, voilà ce qui accueille et séduit tous ceux qui visitent notre institution de Wriezen. J'ai été heureux de retrouver ce touchant spectacle à Prague. Et ce n'est certes pas un mince mérite de M. le Directeur,Knorh,d'avoir su éveiller,soutenir et conserver, dans tout son personnel enseignant, cet esprit d'amitié et d'union, cette sollicitude et cet enthousiasme pour notre belle mission.

Ce qui frappe tout d'abord le visiteur à l'institution de Prague, c'est la situation particulière qu'y occupe l'enseignement religieux par rapport aux autres branches du programme. Pendant les quatre premières années de l'enseignement religieux, on se sert exclusivement du langage mimique, c'est-à-dire de la méthode française (1) pure ; même dans les cours supérieurs, on admet l'emploi facultatif des signes concurrement avec le système oral. Pour les autres branches de l'enseignement à tous les degrés, on emploie exclusivement la

(1) Cette locution n'a plus de raison d'être, depuis la généralisation en France, de la méthode orale. N. D. L. R.

méthode orale. Sous ce rapport, l'institution de Prague se conforme donc exactement au système allemand.

Les motifs qui ont engagé les fondateurs de cet établissement mixte à adopter ce système sont trop intéressants pour être passés sous silence.

Wenzel Frost, le créateur de cette méthode, dit: «Les signes constituent pour ainsi dire la langue naturelle du sourd-muet, langue qui l'accompagne depuis sa naissance jusqu'à son lit de mort. En un mot, on peut dire qu'ils sont sa langue maternelle. C'est à l'aide de ce langage qu'on doit le conduire à Dieu. Dans ses rapports avec Dieu, c'est aussi ce langage qu'on doit lui laisser employer. Dans ses rapports avec ses semblables, il doit pouvoir s'accommoder avec eux et user de paroles articulées. »

A l'aide de la méthode allemande, il s'agit de l'introduire dans la société civile. Et, bien plus, on déclare carrément qu'il est impossible de donner utilement, pendant les quatre premières années d'enseignement, les leçons de religion à l'aide d'une autre méthode que celle des signes.

Sans aucun doute, chacun doit reconnaître que les matières comprises dans ce qu'on appelle l'enseignement religieux des quatre premières années (notamment dans le programme de l'Institution de Prague) sont étonnamment nombreuses, trop nombreuses même pour les mémoires les plus rapides et les plus vastes. — Les matières assignées à cette période ne comprennent pas seulement les récits bibliques de l'Ancien et du Nouveau Testament, mais encore des définitions, des études de mœurs et de la psychologie. — Tout cela s'apprend avec une minutie et une profondeur remarquables. Pour donner un exemple, en psychologie, on ne se borne pas à apprendre aux élèves les propriétés et les facultés de l'âme, mais on leur enseigne aussi les nuances délicates qui distinguent les mots:

Ame; esprit; moi; intelligence; raison; sensation; sentiment; instinct; calcul; volonté.

Malheureusement, pendant mon séjour à l'institution, je n'ai pas eu l'occasion de m'assurer jusqu'à quel point les matières enseignées sont comprises et mises à profit.

D'ailleurs je ne conçois pas du tout la nécessité de tant de notions positives et abstraites pour la préparation à l'étude de la religion, c'est-à-dire du catéchisme. Si une semblable préparation était vraiment nécessaire, indispensable, l'enseignement de la religion serait une maison sans fondations dans toutes les écoles qui ne suivent pas la méthode Frost-Knoch, c'est-à-dire qu'il serait absolument seul. Mais l'expérience enseigne l'opposé.

Le programme d'enseignement religieux se répartit comme suit entre les années d'étude :

1re année scolaire : Depuis la création du Monde jusqu'à David.

2e année : Depuis David jusqu'à la naissance de Jésus.

3e et 4e années : Depuis la naissance de Jésus jusqu'à la fondation des premières communautés chrétiennes. Récapitulation des matières étudiées pendant les deux premières années (avec quelques développements).

5e et 6e années : Traduction des matières enseignées jusqu'ici à l'aide des signes en langage oral. Il en résulte que les enfants ayant entre les mains « l'histoire biblique en images » par Knoch voient, à côté de chaque figure, le mot qui désigne le personnage ou l'épisode représenté. Le livre devient ainsi plutôt une simple nomenclature des personnages et des faits auxquels ils ont été mêlés, qu'un récit des épisodes bibliques.

L'enseignement confessionnel de la religion, c'est-à-dire du catéchisme, est basé sur l'histoire sainte.

J'assistai à la première leçon donnée par M. le directeur Knoch, un théologien catholique qui est en même temps le catéchiste de l'Institution. A notre entrée dans la salle vaste et bien éclairée dont les murs sont ornés des portraits en grandeur naturelle des directeurs de la maison jusqu'à ce jour, de nombreux tableaux pour l'enseignement par les yeux et aussi d'une grande carte physique de la Palestine, tous les élèves étaient réunis pour la prière du matin. Un jeune garçon de la division supérieure monta sur le podium placé dans la partie étroite de la salle et exécuta la prière à l'aide de gestes. Malgré toute l'attention que je prêtai au

prieur et à ses gesticulations, il me fut impossible de deviner même approximativement le sens de sa prière. Plus tard, j'appris qu'il avait mimé l'oraison dominicale.

Après cette oraison, les élèves se rendirent dans leurs classes respectives et la seconde division (du début de la deuxième année d'études) resta seule dans la salle. Ces quarante élèves allemands et bohêmes étaient assis, devant le podium déjà mentionné sur des bancs placés l'un devant l'autre. M. le Directeur Knoch monte sur l'estrade et commence immédiatement sa conférence mimique. Pendant cette leçon, on avait, sur ma demande, évité de me communiquer le sujet traité afin de me permettre de porter un jugement parfaitement juste sur le mérite de la méthode mimique. Au début j'étais passablement déconcerté, car la plupart des signes m'étaient inconnus et les gestes, malgré mon attention extraordinaire, étaient d'une nature trop conventionnelle pour être saisis par les non initiés. Cependant, dans la suite de la leçon, je reconnus que la création du monde faisait l'objet de la conférence. Une fois sur la bonne voie, je n'eus plus de peine à suivre le professeur, d'autant plus que, pour faciliter la compréhension de son thème, il dessinait sur le grand tableau de petits croquis et articulait par-ci par-là un mot allemand et un mot bohême qu'il traçait également sur le tableau.

Les enfants se bornaient à répéter les mots écrits sur le tableau. On ne vérifiait aucunement jusqu'à quel point les matières enseignées avaient été saisies par les élèves. Il est vrai que cette vérification n'aurait guère été possible avec le mode suivi. Toutefois, à l'attention ardente avec laquelle les enfants suivaient des yeux tous les gestes du professeur, j'ai pu conclure qu'ils le comprenaient bien. M. Knoch donnait sa leçon d'une façon tout à fait remarquable et déployait dans l'usage des gestes une souplesse et une assurance étonnantes. On voit qu'il est tout à fait passé maître dans l'art de parler par signes. Les diverses parties de son discours étaient de vrais chefs-d'œuvre d'élocution mimique. Voici quelques-uns des points traités de la façon la plus ma-

gistrale : La création du premier couple humain; son installation dans le paradis terrestre, son état primitif de sainteté et de perfection; la visite du tentateur; la lutte entre la sensualité d'une part, l'amour de Dieu et la crainte de la vengeance d'autre part, luttes intérieures; Enfin la victoire de l'esprit du mal sur la vertu et la chute originelle.

Le tout était exposé avec une telle précision et une telle clarté qu'on avait cru assister aux événements. Les enfants étaient fortement émus et j'ai emporté la conviction que M. Knoch aurait produit sur l'esprit et le cœur de ses élèves une impression des plus bienfaisantes.

(*A suivre.*)

OPKAK
Professeur à l'Institution des Sourds-Muets
(Wriezen-sur-Oder.)

SUBVENTIONS ALLOUÉES AUX INSTITUTIONS NATIONALES DE SOURDS-MUETS PAR LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

(Extrait du *Journal officiel* du 18 janvier 1887)

M. LE PRÉSIDENT. « Chap. 36.. — Subvention à l'institution nationale des sourds-muets de Chambéry, 77,000 fr. »

M. de la Batie a déposé, au cours de la délibération, l'amendement que voici :

« Retrancher 22,000 fr. sur ce chapitre et le réduire de 77,000 à 55,000 fr. »

La parole est à M. de la Batie.

M. DE LA BATIE. Messieurs, j'ai l'honneur de demander une réduction de 22,000 fr. sur le chapitre 36, et je sollicite la bienveillante attention de la Chambre pour justifier cet amendement, et en tout cas pour faire acte de justice en rectifiant dans le rapport des considérations erronées préjudiciables à un corps enseignant. Il est vrai qu'il s'agit d'une congrégation, mais j'espère que la Chambre voudra bien, en m'écoutant, montrer qu'elle sait être juste pour tous.

Voici, messieurs, l'état de la question.

Le premier projet de budget qui nous a été distribué portait pour la subvention à l'école des sourds-muets de Chambéry une somme de 55,009 fr. Mais devant la commission du budget, M. le ministre de l'intérieur a demandé un supplément de crédit de 22,000fr. qui lui a été accordé,

ce qui a porté le chiffre du chapitre à 77,000. Soit pour réclamer la somme supplémentaire de 22,000 fr., soit pour l'accorder, M. le ministre et la commission ont mis en avant les motifs suivants :

« L'institut national des sourds-muets de Chambéry, a dit M. le ministre, est actuellement dirigé par un personnel congréganiste, qui, aux termes du traité passé avec l'Etat, peut abandonner ce service, en prévenant quatre mois à l'avance. Il importe de mettre fin à la situation précaire faite à l'Etat par ce traité, en substituant au personnel congréganiste un personnel laïque. Il n'importe pas moins de développer l'instruction donnée dans cet établissement et de l'élever au niveau des institutions similaires dirigées par l'Etat, dans lesquelles la méthode orale a remplacé la méthode mimique. »

La commission ajoute :

« Après un examen approfondi, il a été reconnu indispensable de porter la subvention accordée par l'État de 55,000 à 77,000 fr. pour opérer la laïcisation des divers services de l'institution et le changement de la méthode adoptée pour l'instruction, soit une augmentation de 22,000 fr. — Votre commission vous propose le crédit demandé par le ministre, soit 77,000 fr. »

Messieurs, les frères du Sacré-Cœur, qui donnent l'enseignement aux sourds-muets de Chambéry, ont leur maison-mère dans la Haute-Loire, tout près du Puy. Ces frères dirigent depuis longtemps, à la satisfaction générale du public, comme de l'administration, une école de sourds-muets dans la ville du Puy.

Cette école de sourds-muets non seulement s'est signalée par le dévouement, mais, je puis ajouter, par l'intelligente initiative des maîtres qui y professent, depuis 1852 notamment, l'enseignement par la méthode orale.

La maison du Puy a reçu fréquemment les témoignages de satifaction les plus élogieux de la part des administrations locales et aussi de la part de l'administration supérieure. J'ai sous les yeux une lettre du préfet de la Haute-Loire, en date du 14 mai 1873, dans laquelle je lis :

« M. le ministre de l'intérieur m'a fait connaître que M. l'inspecteur général a constaté la bonne tenue des deux institutions de sourds-muets du Puy, tant sous le rapport de la discipline, de l'ordre et de la propreté, que sous celui de l'enseignement classique et de l'instruction professionnelle.

« M. le ministre me charge de vous témoigner, ainsi qu'à madame la directrice, toute sa satisfaction pour votre dévouement et vos persévérents efforts.

« Je suis heureux moi-même d'avoir à vous transmettre des éloges si justement mérités, auxquels je joins les miens. »

En 1880, le directeur de la maison du Puy représentait très honorablement son institut au congrès international de Milan, pour l'examen des méthodes d'enseignement des sourds-muets, et le rapporteur général concluait ainsi :

« Il est désirable de voir les perfectionnements apportés et mis en pratique dans la maison du Puy se répandre dans les écoles similaires. »

D'autre part, le conseil municipal du Puy et le conseil général de la Haute-Loire, à maintes reprises, ont accordé les éloges les plus complets à la direction des frères dans l'école des sourds-muets du Puy, et notamment ont proclamé les heureux résultats de l'enseignement des frères par la méthode orale. Un des rapporteurs du conseil général s'étonne et s'émeut de voir avec qu'elle exactitude, avec quel perfectionnement les sourds-muets ont pu parler devant lui avec une intonation qui véritablement trompait l'auditeur.

C'est dans ces conditions que j'ai été surpris de lire dans le rapport qui vous était soumis une espèce de blâme à l'encontre de l'enseignement donné par les frères de l'école de Chambéry. Je ne pouvais pas comprendre que les frères de Chambéry fussent inférieurs à leur tâche à Chambéry, alors qu'ils étaient tellement supérieurs dans la maison du Puy... (Très bien ! à droite.)

M. DE LA BILIAIS, Comme partout !

M. DE LA BATIE... et j'ai voulu alors étudier la question de plus près, non plus par sentiment, non plus seulement par les leçons de l'expérience faite au Puy, mais par l'examen de ce qui se passait à Chambéry. Voici le résultat de cette étude. L'enseignement professionnel et l'enseignement technique étaient, donnés dans l'école des sourds-muets de Chambéry, avant l'annexion, par l'institut des frères des écoles chrétiennes ; alors la maison était dirigée par un ecclésiastique qui remplissait à la fois les fonctions de directeur et d'aumônier au traitement modeste de 1,800 francs.

Depuis l'annexion, ce système a été changé et un directeur laïque a été substitué au directeur ecclésiastique.

Un traitement de 4,000 fr. a été adjugé au directeur laïque, en remplacement de celui de 1,800 fr. donné au directeur ecclésiastique, à la fois directeur et aumônier.

Les frères des écoles chrétiennes n'ayant pas voulu accepter cette direction laïque, on a eu recours à l'institut des frères du Sacré-Cœur. Au nombre de treize, ces frères ont été chargés soit de donner l'enseignement, soit de pourvoir à tous les services de l'école, tant jardiniers qu'économes et administrateurs de toute la maison de Chambéry : pour treize frères, à raison de 400 francs par an l'un, la dépense a été de 5,200 fr.

Un aumônier, de plus, était attribué à la maison, cet aumônier est supprimé depuis 1885. Alors, les frères ne pouvant tolérer, ni pour leurs élèves, ni surtout pour eux-mêmes, la privation de la présence d'un aumônier dans la maison, ont demandé à se retirer, et, par application d'une clause du traité intervenu entre eux et l'Etat, en 1866, M. le ministre a accepté cette retraite pour le 22 février prochain.

Jusque-là des éloges ont constamment été décernés par l'administration à l'heureux enseignement donné par les frères aux sourds-muets de Chambéry.

En effet, il y a eu, en 1884, un rapport de M. l'inspecteur général qui est résumé dans une lettre du directeur de l'école, adressée à M. le supérieur des frères, à la date du 17 février 1885, en ces termes :

« Tout récemment, les frères ont reçu les éloges les plus flatteurs de

M. l'inspecteur général pour les résultats obtenus par l'application de la nouvelle méthode... » — c'est-à-dire de la méthode orale, qui s'est substituée, depuis 1882, à la méthode mimique dans l'école de Chambéry — « ... et ils continueront, j'en ai la certitude, à mériter la confiance de l'administration par leur empressement à seconder ses vues et à faciliter la tâche du directeur. »

En 1885, le conseil général entendait son rapporteur lui rendre compte en ces termes de la situation de l'école de Chambéry : « La méthode de l'articulation appliquée depuis trois ans à l'instruction des garçons, et depuis huit ans à celle des filles, a donné des résultats fort remarquables. »

Dans ces conditions, messieurs, il est certain que les frères avaient à Chambéry, depuis 1882, introduit la méthode orale, que depuis 1884 ils n'avaient plus professé que la méthode orale, à l'exclusion de la méthode mimique, et que dans cet enseignement oral ils avaient obtenu des résultats tellement remarquables que, soit en 1884, soit en 1885, ils méritaient de l'inspecteur et du conseil général les éloges que vous avez entendus. (Vif assentiment à droite.)

Comment se fait-il qne M. le ministre, pour obtenir un supplément de crédit de 22,000 fr., dise qu'il est désirable de réaliser dans cette école, qui semble arriérée, en état de souffrance, des améliorations qui n'auraient pas été obtenues jusqu'à ce jour par les congréganistes ? Comment se fait-il que la commission ait accepté si aveuglèment les déclarations ministérielles ?

Messieurs, j'avais à cœur de rectifier ces erreurs, assurément involontaires de part et d'autre, mais cependant bien fâcheuses. Il faut qu'il soit bien établi, d'abord, que l'enseignement a été donné à l'école de Chambéry d'une façon satisfaisante, attestée par tous les rapports administratifs, jusques et y compris l'année 1885. (Très bien ! très bien ! à droite.)

Je ne vous apporte pas les documents pour 1886 parce qu'ils ne sont pas encore parvenus à la bibliothèque de la Chambre où je les ai vainement réclamés : mais il est certain que jusques et y compris 1885 on a éte complètement satisfait de cet enseignement. C'est seulement à partir du jour où les frères vont se retirer et où ils vont être remplacés par un personnel laïque que, ne voulant pas sans doute avouer que ce personnel laïque coûrerait 22,000 fr. de plus...

A droite. C'est cela ! très bien !

M. DE LA BATIE... on s'est retranché, pour couvrir cet aveu, derrière la nécessité d'apporter des améliorations.

Eh bien ! messieurs, ayons le courage d'envisager les choses dans l'état où elles se présentent. Le personnel laïque coûtera plus cher que le personnel congréganiste ; c'est à vous de voir s'il vous convient de voter ce surcroît de dépenses ou d'imposer au personnel laïque des sacrifices égaux à ceux que le personnel congréganiste s'est imposé pendant si longtemps. En tous cas, il doit rester acquis, pour la loyauté du débat, que ce n'est pas pour substituer à un personnel insuffisant un personnel meilleur qu'on a recours à une dépense supplémentaire de 22,000 fr., mais uniquement pour substituer un personnel laïque à un personnel congréganiste. (Très bien ! très bien ! à droite.)

Je vous ajourne à une époque prochaine — a un an ou deux — pour vérifier si, comme M. le ministre l'a affirmé, des améliorations étaient nécessaires, si l'école était en décadence, ou si, au contraire, la décadence ne va pas être, dans l'avenir, le résultat de la substition d'un personnel à l'autre. (Applaudissements à droite.)

M. LE PRÉSIDENT DU CONSEIL. Messieurs, il est parfaitement exact que le supplément de 22,000 fr. qui a été demandé par le Gouvernement devant la commission du budget est nécessité par la substitution d'un personnel laïque au personnel congréganiste qui administrait précédemment l'asile des sourds-muets de Chambéry, ou plutôt l'asile situé à quelques kilomètres de Chambéry, dans un village nommé Cognin. Je ne veux pas le moins du monde contester le dévouement que, dans le passé, ont pu apporter à leur œuvre les frères du Sacré-Cœur qui géraient cette maison, mais je tiens à expliquer, en quelques mots, à la Chambre, comment c'est par leur fait à eux-mêmes que nous sommes aujourd'hui conduits à faire cette laïcisation et à en supporter les conséquences pécuniaires.

La maison du Cognin était en effet depuis longtemps entre les mains des congréganistes et, dans ces dernières années, c'étaient les frères du Sacré-Cœur qui en avaient la direction. Ils avaient avec eux un aumônier qui prit à la lutte électorale de 1884 une part importante. Cela fit l'objet d'observations très légitimes de la part du ministère de l'intérieur, qui demanda que cet aumônier fût changé ; faute d'obtentr son changement, il crut devoir le congédier. En même temps, il s'adressait à l'évêque de Chambéry, et lui demandait d'organiser le service religieux de l'asile au moyen du desservant de la paroisse de Cognin. Jusqu'à présent, M. l'évêque de Chambéry s'est refusé à cette combinaison.

A gauche. Et vous le payez !

M. LE PRÉSIDENT DU CONSEIL. Je crois même, qu'à l'heure qu'il est, le service religieux ne peut pas se faire par ce moyen, parce qu'il n'y a pas de desservant dans la paroisse.

C'est alors que l'aumônier ayant été congédié, et que, malgré les efforts du ministre de l'intérieur, l'évêché n'ayant pas pourvu à son remplacement, les frères du Sacré-Cœur, usant d'une clause de leur traité, ont dénoncé ce traité pour le 20 février prochain. Nous ne pouvions pas les retenir de force ; et, puisqu'ils nous offraient l'occasion de mettre un personnel laïque dans l'établissement, nous avons saisi cette occasion. Ils nous en coûtera un peu plus cher...

A droite. Beaucoup plus cher ! 22,000 fr. ! Et sans profit pour les élèves !

M. LE PRÉSIDENT DU CONSEIL... Mais, malgré les appréhensions qu'à cru devoir manifester tout à l'heure M. de La Batie, je crois que le nouveau personnel, qui appartient à l'institution nationale des sourds-muets de Paris et qui est prêt à se rendre dans cette maison, sera à la hauteur, au point de vue scientifique et du dévouement, de celui qui a précédemment dirigé ce service.

La Chambre, par conséquent, peut, sans aucune espèce de crainte, voter le crédit que nous lui demandons. (Très bien ! très bien ! et applaudissements à gauche.)

M. DE LA BATIE. Messieurs, je n'aurais pas pris la parole et je n'aurais pas fatigué la Chambre d'un petit débat à propos de l'institution de Chambéry, si je n'avais cru nécessaire, comme je l'ai déjà dit, de rectifier une erreur préjudiciable et quasi-injurieuse pour les frères qui avaient si honorablement dirigé l'établissement.

Il n'a été porté contre eux aucun reproche par M. le ministre ; si un reproche a été dirigé contre quelqu'un, c'est contre l'aumônier qui a été supprimé, et dont je n'ai pas à prendre ici la défense, ce qui serait facile, sans doute. Je ne me suis préoccupé que du reproche injustement dirigé contre les frères : on les représentait comme iusuffisants pour la tâche qui leur était confiée ; c'est à cette occasion que j'ai cru devoir protester, pour affirmer que ce n'étaient pas des maîtres insuffisants qui partaient, que c'étaient des maîtres parfaits et excellents, et je répète qu'il sera difficile de les remplacer. (Applaudissements à droite. — Bruit à gauche).

M. LE PRÉSIDENT. L'amendement de M. de La Batie tend à retrancher 22,000 fr, sur le chapitre 36 et à réduire la dépense de 77,000 francs à 55,000 fr.

Je mets aux voix la prise en considération de cet amendement. Il y a une demande de scrutin...

A droite. Elle est retirée !

M. LE PRÉSIDENT. La demande de scrutin étant retirée, je consulte la Chambre par mains levées.

(La Chambre, consultée, ne prend par l'amendement en considération.)

M. LE PRÉSIDENT. Je mets aux voix le chapitre 36 avec le chiffre de 77,000 fr.

(Le chapitre 36 est adopté avec le chiffre de 77,000 fr.)

M. LE PRÉSIDENT. « Chap. 37. — Subvention à l'institution nationale des sourds-muets de Paris, 259,288 fr. »

Il y a sur ce chapitre, un amendement de M. de Mondenard, ainsi conçu :

« Augmenter de 1,080 fr. la subvention allouée à l'institution nationale des sourds-muets de Paris, pour porter de 4,000 à 5,000 francs le traitement annuel du professeur chargé depuis vingt ans, dans cet établissement de l'État, de la direction du cours annexe d'orthophonie, pour le redressement vocal du bégayement et des vices de la parole, d'après la méthode Colombat. »

Plusieurs membres. M. de Mondenard n'est pas présent.

M. LE PRÉSIDENT. L'amendement est il appuyé ?...

L'amendement n'étant pas appuyé, je mets aux voix le chapitre 37.

(Le chapitre 37, mis aux voix, est adopté.)

« Chap. 38. — Subvention à l'institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux, 110,000 fr. » — (Adopté.)

INFORMATIONS

Lettre de M. O. Claveau

Nous avons reproduit à cette même place, dans notre dernier numéro, un article du *Républicain radical* de la Haute-Vienne, dans lequel l'auteur regrettait que tous les sourds-muets en âge de scolarité ne fussent pas dans des écoles spéciales. L'intention était bonne et le regret assez légitime : c'est pourquoi nous avions reproduit cet article.

Il nous a valu la bonne fortune de recevoir une « réfutation » de M. O. Claveau, dont le dernier rapport sur les institutions de France y était particulièrement visé.

M. Claveau nous écrit :

A Monsieur l'éditeur de la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets.*

Paris 15 janvier 1887.

MONSIEUR L'ÉDITEUR,

La *Revue internationale* a reproduit dans son numéro de janvier un article publié par un journal de la Haute-Vienne sous la signature F. C., et relatif à la statistique scolaire des sourds-muets. Cet article attaque sur un point important les conclusions de mon dernier rapport à M. le ministre de l'intérieur. J'y relève des erreurs de fait tellement graves que je ne puis les laisser passer sans protestations dans l'intérêt de la vérité et aussi pour l'honneur de notre pays.

Au dire de l'auteur — et c'est par là que s'ouvre la discussion — « il n'a jamais été fait (en France) de recensement de la population totale des sourds-muets. » Je me bornerai à lui faire connaître que ce travail a été fait plus d'une fois et que, plus d'une fois aussi, les résultats en ont été publiés en détail par le service de la statistique générale de France. (Voir par exemple : Dénombrement de 1872, volume publié en 1874, pages 111 et suivantes. Dénombrement de 1876, volume publié en 1878, pages 224 et suivantes.) Je n'ai pas d'ailleurs à m'étendre ici sur les motifs qui ont décidé la commission chargée d'organiser les deux derniers recensements généraux de la population à écarter du programme des recherches, principalement dans un but de simplification, la statistique des infirmités.

Je dois insister davantage sur le procédé de critique dirigé contre le

résultat de mes recherches personnelles. Pour arriver à évaluer le nombre des jeunes sourds-muets qui se trouvent écartés des institutions publiques, M. Claveau, dit l'auteur de l'article « prend pour base les relevés nominatifs fournis par les administrations départementales au sujet des sourds-muets dont l'admission dans les écoles spéciales est sollicitée ; mais comme beaucoup de parents n'ont fait aucune déclaration il en résulte que le nombre cité est erroné. »

L'ecrivain qui m'exécute de cette façon sommaire se presse vraiment trop d'affirmer et de triompher. Je dois croire qu'il n'a pas lu, dans le rapport qu'il critique, la page où se trouve précisément prévue et étudiée l'objection présentée aujourd'hui par lui comme victorieuse. « Il peut y avoir, disions-nous, au fond de quelques campagnes reculées, des parents pauvres qui ignorent les ressources mises par la charité publique ou privée au service de l'éducation des enfants sourds-muets ; mais on a plus de sujet de croire que les familles indigentes savent ; s'enquérir des moyens d'alléger les charges que fait peser sur elles l'infirmité d'un enfant. » Pour preuves nous faisions remarquer que les listes d'inscriptions établies dans les préfectures en 1885 en vue des admissions dans les institutions spéciales comprenaient *pour plus des trois cinquièmes*, les noms d'enfants sourds-muets, qui ne devaient atteindre qu'au bout d'une ou plusieurs années l'âge réglementaire d'admisssion. On voit que non seulement les familles savent demander, et l'intérêt personnel les y porte à tous les points de vue, mais encore qu'elles savent très bien s'y prendre à l'avance pour demander.

Il est vrai qu'on m'oppose les résultats d'une statistique récemment dressée pour le département de la Haute-Vienne et c'est là que se place la plus étonnante des méprises imputables à l'auteur de l'article. On a recherché, nous dit-il, quel est, parmi les enfants qui ont de six ans « révolus à quinze ans, c'est-à-dire l'âge de scolarité » (*sic*), le nombre de ceux qui, suivant son expression, « supportent leur cruelle infirmité en « attendant l'application de la loi ». Pour le département de la Haute-Vienne, ce nombre d'enfants non encore admis au bénéfice de l'instruction serait de trente-quatre et l'on ajoute : « Si cette proportion était la « même pour tous les départements, en tenant compte de la population « de la Haute-Vienne, le nombre indiqué par M. Claveau pourrait presque « être décuplé. »

L'auteur de ce calcul a tout simplement oublié, ou il ignore que, par la force des choses et dans la pratique constante de presque toutes les institutions spéciales, la période de scolarité commence pour les sourds-muets trois ou quatre ans plus tard que pour les enfants doués de tous leurs sens. Sa méthode de critique est donc tout juste à la hauteur de celle qui consisterait à rechercher s'il y a dans les écoles primaires ordinaires des enfants entendants de deux à six ans ou de trois à six ans et à se récrier sur ce qu'il ne s'en trouve pas.

Je dois au surplus rappeler que, dans mon rapport inséré au *Journal Officiel* de janvier 1886, j'ai noté avec soin cette circonstance que le nombre, véritablement bien restreint, des jeunes sourds-muets malheusement privés du bénéfice d'une instruction régulière est très inégalement réparti entre les divers départements. Un calcul s'appliquant à une portion limitée du territoire, fût-il aussi exact qu'est défectueux celui de M. F. C.,

ne saurait infirmer les résultats généraux. Qu'il me soit permis d'ajouter que, par une heureuse fortune, j'ai pu établir ces résultats en employant plusieurs procédés différents d'investigation, indiqués dans mon rapport et qui, se contrôlant les uns par les autres, offrent, par leur concordance, des garanties précieuses d'exactitude. En affirmant que la France est bien près d'atteindre, en ce qui concerne l'éducation des sourds-muets, à la situation des nations les plus favorisées, je me sens assuré d'être dans le vrai et d'en avoir apporté la preuve.

J'attends de votre impartialité, monsieur l'éditeur, l'insertion de ma réponse dans le numéro de février de votre revue et j'ai l'honneur de vous remercier à l'avance de cette insertion. O. CLAVEAU.

*
* *

Les maîtres répétiteurs des lycées et collèges. — Voici en quoi consiste le projet que le conseil supérieur de l'instruction publique vient d'adopter :

En vertu de l'article 11, les maîtres répétiteurs sont nommés par le ministre, sur la proposition du recteur, après avis du proviseur.

En vertu de l'article 17, les répétiteurs titulaires des lycées et des collèges font partie de l'assemblée générale des professeurs. Ils prennent part à la confection du tableau d'honneur des boursiers et à la préparation des notes trimestrielles. Dans les lycées, ils sont représentés par délégation au conseil d'enseignement.

En vertu de l'article 20, les répétiteurs des lycées sont tenus de suivre régulièrement les conférences organisées soit dans les Facultés, soit dans les lycées pour les préparer aux examens des grades supérieurs. Des dispenses pourront être accordées par le recteur.

En vertu des articles 23 et 24, les peines disciplinaires applicables aux maîtres répétiteurs, et qui sont la réprimande, le déplaeement d'office, la mutation de classe, la révocation, l'interdiction à temps ou l'interdiction absolue, seront infligées soit par le recteur directement, soit par le ministre, sur la proposition du recteur, soit par le conseil académique.

On voit que les proviseurs n'ont plus le droit d'infliger aucune peine ; cependant ils pourront, dans les cas graves, suspendre les maîtres en en référant immédiatement au recteur.

Par un autre article, il est accordé aux répétiteurs des lycées : 1° les jours de classes six heures, dont trois heures consécutives autant que possible pour les cours et conférences préparatoires aux examens pour leur travail personnel ; 2° une demi-journée de congé, le dimanche ou le jeudi, deux fois par mois ; 3° cinq heures de liberté les autres dimanches et les jours de fête.

Telles sont les principales dispositions du projet de décret sur les maîtres répétiteurs. (GIL BLAS.)

*
* *

Le doyen des professeurs de l'Institution Nationale de Paris, qui était déjà officier d'Académie, vient d'être nommé officier de l'instruction publique. M. Champmas est entré dans l'enseignement des Sourds-Muets en 1842 à l'âge de vingt ans ; il a aujourd'hui soixante-cinq ans, et il commence sa QUARANTE CINQUIÈME *année de service* et espère bien achever le demi-siècle.

Combien, en pourront dire autant ?

NÉCROLOGIE

Mort de Fréd. Bassouls

Notre excellent collègue, collaborateur et ami, Frédéric BASSOULS, est mort le 22 janvier, emporté par une cruelle maladie, à un âge où de semblables catastrophes semblent le moins à craindre : il n'avait pas encore trente ans.

Son père venait de mourir, trois semaines avant lui. Ils dorment tous deux maintenant l'éternel repos dans le cimetière de Montpezat (Tarn-et-Garonne), où Mme Bassouls mère a tenu à réunir leurs dépouilles mortelles.

Une nombreuse foule d'amis et tous ses collègues de l'Institution Nattionale s'étaient rendus à la gare d'Orléans pour saluer une dernière fois le camarade si sympathique et si affable qu'ils venaient de perdre. M. Javal, directeur de l'Institution nationale, a exprimé en quelques phrases émues, la douleur que cette mort causait à tous ceux qui avaient connu Frédéric Bassouls.

PARTIE PRATIQUE

DEVOIRS D'ÉLÈVES

(*non corrigés*)

Il ne suffit pas de publier des types de leçons. Encore faut-il prouver que ces leçons ont été assimilées.

Nous donnons ci-dessous six compositions d'élèves de cinquième année (quatrième année d'enseignement de la langue) telles qu'elles sont sorties de leurs mains. Non pas que ce soient des chefs-d'œuvres, — les sourds-muets n'en font pas souvent — mais à titre de document.

Nous n'avons pas pour mission de faire paraître les sourds-muets meilleurs ni plus mauvais qu'ils ne sont, mais tels qu'ils sont. C'est pourquoi nous publions ce document tout cru.

Ceux qui connaissent bien les sourds-muets apprécieront.

Les cinq premiers devoirs ci-dessous ont été faits par les cinq meilleurs élèves d'une même section de cinquième année. Le sixième est le devoir du dernier (sur dix). Les originaux sont déposés au bureau du journal.

Compte-rendu de la journée

Nous sommes allés en promenade sur la place du Carrousel. Ensuite M. S..... nous a dit que nous pouvions jouer jusqu'à 2 heures 1/2, nous avons marché pour aller à la rue de Rivoli.

Sur la place du Carrousel, j'ai vu trois chevaux qui traînaient un omnibus.

Sur la place du Carrousel, j'ai vu quelques peintres qui montaient sur l'échelle contre le mur d'un préau.

Dans la rue de Rivoli, j'ai vu quelques soldats d'infanterie qui se promenaient et qui regardaient les photographies.

Après la revue dans la cour d'honneur, ma mère n'est pas venue à l'Institution. Je l'ai attendue avec impatience pendant une heure parce que je croyais qu'elle était malade.

Sur la place du Carrousel, après jouer, nous nous sommes mis en rangs. M. S.... nous a compté, il manquait 4 élèves ; il a dit à un élève d'appeler un autre élève.

Dans la rue de Rivoli, à la fabrique de chocolatier, j'ai vu beaucoup de bonbons de chocolats, d'orangers, etc.

J'ai vu une dame qui achetait deux bonbonnières, elle les a données à son petit enfant qui lui a dit merci.

Je me suis promené seul à l'opéra. Sur la place du Carrousel, j'ai vu un estropié qui s'était assis sur le banc, il avait perdu deux jambes et demandait l'aumône.

MÊME SUJET

Dimanche dernière, nous sommes allés en promenade à la rue Rivoli ; Boudeville et moi, nous sommes allés chez le horloger, parce que ma montre était cassée, il nous a dit que dimanche prochain nous irons chez lui, pour lui donner 5 francs parce que le horloger aurait fait ma montre. Boudeville et moi, nous nous sommes promenés, nous avons vu des belles objets.

Dimanche derniere, Doineau ne s'est pas promené, il est resté à l'Institution, parce qu'il a mal aux oreilles.

MÊME SUJET

Faraggi et moi, nous sommes venus chez l'horloger. Je lui ai dit que le ressort de montre de Faraggi était cassé, il m'a dit qu'il me la rendrait dimanche prochain. Je lui ai dit que oui nous l'avons salués en ôtant nos képis.

Je suis venu chez l'épicier pour acheter une orange. J'ai demandé à un épicier combien elle coûtait à 0 fr. 10 c. et j'en ai achetée une.

Vallet, Petitbon et Plisson sont venus chez les parents de Perrard ils ont souhaités le bonjour, ses sœurs : une des sœurs a dit à Vallet que ils ont voulu boire du cassis ; qu'ils ont trinqué en buvant, elle a dit à Vallet qui a bien parlé et ils sont sortis en souhaitant le bonjour ses sœurs.

MÊME SUJET

Dimanche dernier, je me suis promené avec mon papa sur le boulevard St-Michel. J'ai vu un chien qui s'était relevé en marchant.

J'ai vu un cheval qui était tombé sur le pavé, parce qu'il avait glissé.

J'ai vu un petit garcon, qui fumait sa petite pipe.
J'ai vu un petit garcon qui portait les seaux pleins, mais il ne pouvait pas porté les seaux.
J'ai vu une dame qui trainait une petite voiture.
Au cirque de l'hippodrome j'ai vu beaucoup de pompier.
Sur le boulevard St-Michel j'ai vu un homme qui vendait les ustensile de cuisine.
J'ai fait bien mes devoir pour M. D.
M. Drovin m'a dit que je fait bien en terre glaise, je le ferai bien en bois.

MÊME SUJET

Dimanche dernier, pendant la promenade, nous sommes allés au place du Carrousel après je me suis promené avec Dupois, dans la rue de Rivoli, nous avons regardés beaucoup d'images et des tableaux qui étaient beaux.

Dimanche dernier à 2 heures du soir j'ai vu le cocher conduire une jolie jument qui traîne une très jolie voiture; il a frappé avec son fouet a une jolie jument qui couru très vite dans la rue d'Echelle et j'ai vu un officier de sergent s'est promène avec un petit garçon qui habit qui était beau un officier de sergent fumait un cigare dans la rue de Rivoli il a appelé le cocher qui a ouvert une jolie voiture dans lequel un officier de sergent a pris un petit garçon, il l'a mis das une jolie voiture, un officier de sergent, a aussi, il ont rire, il a parlé avec le cocher, qui conduiré une jolie jument qui marchait très vite.

MÊME SUJET

Dimanche, nous sommes allés en promenade sur la place du Carrousel M. S... nous conduisait avec un domestique.

J'ai vu une femme qui était borgne, il a donné des sous à un pauvre il est malpropre.

J'ai vu Boudeville est allé chez l'horloger dans la rue de Rivoli parce qu'il a cassée sa montre.

Dimanche Doineau n'est pas allé se promenadé dans la rue il est reste dans la classe parce qu'il a un bandeau sur les oreilles, il veut allé se promenadé dans la rue il n'est pas resté dans la cour.

Dimanche j'ai vu un officier est allé avec un Monsieur il a causé avec lui un officier à fumait une cigarette il a une croix d'honneur.

Nous publierons de temps en temps, des documents du même genre. L. G.

REVUE DES JOURNAUX

Quelques mots d'articulation. — Rapport présenté à la Conférence de Gmünd, 1886, par J. Vatter. Organ, nº 10, octobre 1886.

Il serait intéressant de rechercher quel est le rôle de l'ouïe et de l'impression auditive dans l'acquisition et dans la conservation de la pratique du langage, et dans quelle mesure on peut également se servir comme guide de l'impression visuelle et tactile des mouvements des organes dans l'émission de la voix.

C'est évidemment à cette dernière impression que nous faisons appel pour enseigner l'articulation au sourd-muet; c'est à elle seule que nous devons les résultats obtenus. Ne pouvant agir directement sur les muscles de l'appareil vocal, nous avons recours à la vue et au toucher. La vue du mouvement accompli sous ses yeux, entraîne l'élève lui-même à l'exécuter. Les mouvements des lèvres et de la mâchoire ont surtout une grande importance que M. Vatter s'est attaché à faire ressortir.

Si l'on émet un son avec ouverture moyenne de la bouche, la langue occupant sa position normale, on obtient un *a* naturel.

Partant de *a*, avec le même écartement des mâchoires et la même position de la langue, on passe à l'*o*, en avançant simplement les lèvres et en les arrondissant.

On passe de l'*o* à l'*ou* en élevant et en avançant la mâchoire inférieure.

Ainsi pour *o* et *ou* les lèvres sont plus ou moins projetées en avant. Pour *é* et *i*, elles se déplacent dans le sens de la largeur. Par une conséquence naturelle, dans le premier cas la langue se trouve reculée et abaissée, elle est avancée et relevée dans le second.

Les cinq voyelles *a*, *o*, *ou* — *é*, *i* sont des voyelles fondamentales (Grundvocale). Les trois autres *è*, *eu*, *u* en dépendent étroitement : chacune d'elles résulte de la combinaison d'une voyelle à timbre grave (*a*, *o*, *ou*) avec une voyelle à timbre clair (*é*, *i*). Ainsi *u* procède de *i* pour la position de la langue et de *ou* pour la position des lèvres.

M. Vatter étudie ensuite les demi-voyelles (*l*, *r*, *w*, allemand) et les résonnantes (*m*, *n*, *ng* allemand) surtout au point de vue de leurs rapports avec les autres sons, et de leur rôle dans la formation de la syllabe. Tout le monde sait que la voyelle est la partie principale et constitutive de la syllabe; aujourd'hui on tend à attribuer la même importance aux demi-voyelles. Placées en effet entre les voyelles et les consonnes, elles se rapprochent tantôt des premières, tantôt des secondes.

La demi-voyelle unie à une voyelle dans un monosyllabe comme *lauf*, *lieb*, *lob* ne présente pas beaucoup de difficultés : elle affecte ici le caractère de la consonne. Il faut pourtant remarquer que le timbre de l'*l* se modifie suivant que la voyelle qu'elle accompagne est à son grave ou clair. Dans le premier cas, l'occlusion de *l* est réalisée par la pointe de la langue, dans le second, par le bord des dents.

De plus on a l'habitude de considérer *l*, *m*, *n* comme des sons d'une certaine durée. Or, au commencement d'un mot (dans Mann, nein, lob), il ne saurait en être ainsi.

Le sourd-muet prononce quelquefois les résonnantes *m*, *n* sur un ton plus élevé que la voyelle voisine. On doit attribuer ce défaut au rétrécissement de la cavité buccale et à la résonnance dans les fosses nasales.

Enfin l'élève ajoute un *é* ou un *a* à la résonnante, il prononce mann*a* au lieu de mann, fall*e* au lieu de fall. Voici comment on peut le corriger : On lui fait réaliser l'occlusion de *l* et on lui fait tenir le son pendant un certain temps, mais sans aucune vibration laryngienne. Dans cette position, on lui fait donner de la voix pendant un temps très court et à intervalles plus ou moins rapprochés. Ce procédé s'applique à *m* et à *n* et même aux voyelles.

Examinons maintenant la demi-voyelle dans une combinaison de consonnes. Ces agglomérations présentent une grande difficulté, à cause du caractère spécial de chacun des sons qui les composent et par suite de l'inexpérience ordinaire des élèves. L'essentiel, pour remédier à tout inconvénient, est de faire une pause entre les deux consonnes (MEYER, organes de la voix). C'est chose facile au milieu d'un mot de deux ou plusieurs syllabes (Schür = ze (1), Tan = te), même lorsqu'il renferme plus de deux consonnes (fort = nehmen). Mais il faut aussi considérer les réunions de consonnes au commencement ou à la fin d'une « syllabe phonétique ». — A la fin de la syllabe, le moment de repos que nous avons déjà recommandé peut encore être obtenu (Ex. : alt, elf) ; il n'en est pas de même au commencement. Dans les deux cas, nous avons à éviter un défaut très ordinaire, l'introduction d'une voyelle (e) entre les deux consonnes (belau pour blau). On le peut aisément, dans le premier cas, en faisant une pause : il est facile dans *alt* de faire cesser les vibrations de *l* avant de prononcer la consonne *t*.

Dans le second cas, dans *blau* par exemple, il faut faire réaliser à la langue l'occlusion de *l* avant de produire l'explosion de *b*. L'air vient ainsi se briser contre cette fermeture et ne produit pas de voyelle intermédiaire, il en est de même pour *fl* (flach).

Il en est tout autrement pour les combinaisons *sla*, *schla*, *schra*. Ici c'est la langue qui doit produire successivement les deux consonnes *s* et *l*. Il n'est donc pas possible d'éviter un léger intervalle de repos.

Quand une résonnante est unie à une consonne de la même région d'articulation (*m* et *b*, *n* et *d*, *ng* et *k*), il faut faire cesser toute vibration laryngienne avant l'explosion de la consonne.

Si la consonne est d'une région d'articulation différente, par exemple, pour *m* et *t*, il faut faire réaliser l'occlusion de *t* pendant l'émission de *m*.

M. Vatter termine en remarquant que l'*e* des terminaisons allemandes *el*, *en* *er* disparaît presque complètement dans la prononciation. Il faut amener insensiblement l'élève à articuler de la même façon. DUFO DE GERMANE.

Miracles et aberrations dans le domaine de la pédagogie médicale, par J. HEIDSIEK.

Organ, n° 12, décembre 1886.

Virchow a fait admirablement ressortir l'influence exercée par la perte

(1) On prononce Schür = zé, Tan = té.

d'un sens sur le développement des autres. La vue et le toucher chez le sourd ont une sensibilité extrême que possèdent également l'ouïe et le tact chez l'aveugle. Mais cette espèce de compensation ne saurait tenir lieu de guérison. L'infirmité existe toujours et ne peut disparaître ; le sens absent ne saurait en aucun cas être suppléé d'une façon absolue.

Certaines gens ont pourtant affirmé le contraire et se plaisent encore à le répéter. A ceux-là rien n'est impossible. Écoutez leurs belles promesses : rien ne leur coûte pour entretenir chez un public trop crédule la manie du merveilleux et du surnaturel. Nous vivons à une époque de miracles : les muets font des discours, les aveugles dessinent et les sourds-muets aveugles cultivent les beaux-arts. Czech ne va-t-il pas jusqu'à souhaiter comme un bienfait du ciel d'avoir des enfants sourds-muets ! !

Les miracles les plus étranges se font naturellement en Amérique. L'Institut des Aveugles de Boston a compté parmi ses élèves de petits prodiges : Oliver Caswel, Lucie Reed, Julie Brace et Laura Briedgmann, tous non seulement aveugles, mais encore sourds-muets. Laura Briedgmann a professé dans un établissement d'aveugles ; on a publié ses lettres adressées à des collègues de Suède et de Norwège ; elle a même composé des vers, c'est une femme poète. De pareils résultats sont vraiment trop admirables pour ne pas éveiller notre défiance et exciter notre incrédulité. L'honorable M. Greenberger de New-York ferait bien d'éclaircir ce mystère. Il rendrait un grand service aux lecteurs de l'*Organ* et peut-être aussi à certains savants dont la bonne foi a été surprise par ces histoires fantastiques.

Le Dr Stricker (Studieen über die Sprachvorstellungen) ne conclut-il pas à la possibilité de faire chanter le sourd-muet de naissance ? Le Dr Hoppe qui a réfuté les théories de Stricker ne cite-t-il pas une sourde-muette de naissance qui jouait très bien du piano ? Cette fois nous ne sommes plus en Amérique, mais bien à cette fameuse école de Riehen qui a tant fait parler d'elle depuis dix ans. C'est Mlle Marie Sprenger qui a fourni au Dr Hoppe la meilleure partie de ses renseignements ; elle lui a affirmé que les sourds-aveugles arrivaient à parler « à la perfection. » C'est également à Riehen, d'après le témoignage de Weissweiler, que deux filles de professeur et deux fils de directeur étaient admis au nombre des élèves, et que l'enseignement du français et de l'histoire faisait partie du programme de la dernière année d'études. Peut-on parler d'enseigner une langue étrangère à un sourd-muet quand nous savons trop bien qu'à moins de choisir nos élèves, nous ne saurions obtenir de la majorité une connaissance satisfaisante de la langue nationale !

L'auteur de cet article a visité un grand nombre d'institutions, entre autres celles qui prétendent passer pour des écoles-modèles : Aucune n'a réussi à le contenter. Vatter à raison de dire : « Au moment où la méthode allemande commence à triompher à l'étranger, elle n'arrive pas en Allemagne à tenir ce qu'elle promet. » Peut-être y arriverait-elle si certains instituteurs faisaient de moins belles promesses et avaient toujours soin de se renfermer dans les limites du possible. Nous convenons sans peine qu'il peut être utile de temps en temps de battre de la grosse caisse et de faire de la propagande pour la bonne cause. Mais tout a des bornes, même la réclame, et c'est aller trop loin que de présenter au

public de soi-disants sourds-muets qui ont appris ce qu'ils savent à l'école primaire ou au lycée (gymnasium). On ne saurait approuver les Directeurs qui avec de semblables élèves, parcourent les villes, donnent des représentations pour faire du bruit autour de leur nom, et induisent ainsi en erreur des savants comme les docteurs Hoppe et Stricker.

Les petites écoles ont pour habitude de se montrer très difficiles au moment de l'admission, et de ne recevoir que les enfants remarquablement doués. Les grandes, de leur côté, opèrent le triage après la rentrée. Elles forment des « classes de parade » que l'on montre aux visiteurs et relèguent dans des coins ignorés « les classes de rebut » qui offrent un spectacle navrant, quand on y pénètre.

Ces élèves sacrifiés ou à peu près forment cependant la majorité. La thèse soutenue par Jœrgensen dans l'Aufruf,(1)conserve aujourd'hui encore toute sa justesse, et ses arguments ont la même valeur qu'autrefois. « La plupart des enfants quittent l'école avec un minimum de connaissances dérisoire, et une parole tout à fait défectueuse. »

Comme remède à cet état de choses, nous avons la sélection et le morcellement des grandes institutions. Cette réforme annoncée depuis longtemps est loin d'être accomplie à l'heure actuelle. Le mauvais vouloir des Directeurs empêche le projet de se réaliser : chacun des chefs d'établissements veut se trouver à la tête de la plus grande école du monde.

Cependant le peu de succès de la « méthode allemande » ne tient pas uniquement à la mauvaise organisation de l'école. Il a pour cause principale l'incapacité d'un grand nombre d'élèves à profiter de l'enseignement de l'articulation. L'auteur se range à l'opinion de Soeder : « Les enfants d'intelligence très faible doivent être instruits par les signes naturels. »

Le sourd-muet, par rapport au langage articulé, se trouve dans la même situation que le parlant aveugle vis-à-vis de l'écriture. Il prononce des sons qu'il n'entend pas, et ne peut se former une idée exacte de ce qu'il produit. De là sa répugnance instinctive pour cette façon de manifester sa pensée : il ne saurait s'en contenter, parce qu'il n'est pas en état de la comprendre et de s'en rendre un compte exact. La plupart de nos élèves ont peu de goût pour l'articulation, surtout les enfants peu intelligents. Ils ont au contraire une préférence naturelle pour le langage des gestes qui est tout à fait conforme à leur nature.

L'école de Riehen soutient qu'en tolérant les signes dans une Institution, on porte le plus grand prejudice à l'articulation et au développement normal de l'éducation du sourd-muet. L'auteur de son côté affirme que tant qu'il y aura un sourd-muet, il fera des signes. Les signes sont pour lui une langue naturelle que l'articulation peut arriver à suppléer, quand l'élève est suffisamment intelligent, mais qui doit rester un puissant auxiliaire et un excellent moyen d'instruction avec les enfants moins bien doués.

D. de G.

(1) Georg. Jœrgensen, professeur à l'école de Kjœbenhaven (Copenhague), a publié en 1876 dans la langue allemande un livre intitulé : « Appel aux instituteurs allemands et à tous les amis des sourds-muets » qui constate le peu de succès de la méthode orale en Allemagne.

BIBLIOGRAPHIE

Leiddraad bij het eerste reken-onderwijs in school en huis (*Guide pour l'enseignement du calcul élémentaire à l'école et dans la famille*) par J. Bikhers. Rotterdam, P. H. Roosenburg, 1876.

L'auteur de cet ouvrage, M. J. Bikhers, avantageusement connu en Hollande par ses écrits littéraires et pédagogiques, est Instituteur et chef-adjoint à l'Institution de sourds-muets à Rotterdam.

Ce cours, qui constitue un guide des plus complets pour l'enseignement du calcul élémentaire, embrasse les quatre opérations fondamentales sur les nombres entiers de 1 à 100.

Procédant par voie d'intuition, l'auteur passe en revue la formation des cent premiers nombres et leur représentation, par des signes arbitraires, par les chiffres romains et enfin par les chiffres arabes. Ce n'est qu'après avoir enseigné la connaissance des cent premiers nombres qu'il examine les combinaisons que ces nombres comportent, en faisant marcher de pair, d'une part, l'addition et la soustraction, d'autre part, la multiplication et la division. L'étude de la table de multiplication est présentée surtout d'une manière excessivement pratique, intuitive et ingénieuse. M. Bikhers possède des idées bien personnelles qu'il expose avec infiniment d'art, de clarté, de concision et de bonheur.

Aussi, quoique ces procédés fassent partie de la méthodologie générale; quoiqu'ils soient connus de tous les instituteurs et qu'ils aient été appliqués dans la plupart des écoles primaires, notamment à Liège, longtemps avant la publication du guide de M. Bikhers (1), nous tenons à déclarer que ce guide, que nous connaissions avant l'insertion dans la *Revue internationale* de nos « *Premiers Eléments de calcul intuitif, oral, mental et chiffré* — nombres de 1 à 100, nous a été d'un grand secours pour l'élaboration de notre étude.

Comme dans la préface de notre ouvrage nous avons négligé, bien involontairement, de faire mention de cette particularité, et qu'en présence du présent compte-rendu, notre silence pourrait être mal interprété, nous avons cru qu'il était de notre devoir de rendre à César ce qui revient à César.

Nous recommandons vivement la lecture de l'ouvrage de notre confrère, qui, comme il l'indique lui-même, peut être consulté, avec le plus grand fruit, par les parents aussi bien que par les instituteurs.

M. Snyckers.

Nous avons reçu du même auteur une étude sur « *L'art de la parole* » par Pièrre Martans, paru en 1635.

Nous en donnerons l'analyse dans un prochain numéro.

M. Sn.

[1] Consulter le *Guide du maître* : Enseignement simultané de calcul intuitif, oral et chiffré pour les deux premières années d'études des Ecoles primaires, par M. Snyckers et J. Mattot, Liège, Ed. Protin, éditeur, 1872.

Ensino pratico da Lingua Materna, par M. Menezes Vieira, professeur de langue écrite à l'*Ecole Brésilienne* des sourds-muets.

Vous voyez que ce livre vient de loin. Louis XIV disait « Il n'y a plus de Pyrénées », nous pourrons bientôt dire : « Il n'y a plus d'océan ! » Notre collègue de Rio-de-Janeiro, déclare qu'il a suivi le plan de la « Méthode d'enseignement aux sourds-muets » par les *frères de Saint-Gabriel*. Cet hommage rendu à un livre français m'eut disposé à l'indulgence si l'auteur en eût eu besoin... ce qui n'est point le cas. Aussi est-ce en toute sincérité que je félicite M. Menezés Vieira d'avoir donné aux sourds-muets de son pays, un bel et bon livre ; on se demande même en feuilletant cet album rempli de dessins, fort joliment reproduits, si l'ouvrage ne pêche pas par excès de luxe, et si ce n'est pas dommage de mettre ce livre entre les mains de nos jeunes élèves.

J'aime mieux croire que les sourds du Brésil sont plus soigneux que les nôtres.

En dépit des grands principes posés par Valade-Gabel, le début obligé de toute méthode parait être une nomenclature. Sacrifiant à la vieille mode, et probablement aussi pour se conformer à l'ouvrage dont il a suivi le plan, l'auteur commence donc par une série d'objets généralement bien choisis, le plus souvent admirablement dessinés et dont les noms sont toujours magnifiquement écrits en caractères graphiques. Ces caractères d'abord grands, deviennent ensuite plus petits, pour céder définitivement la place aux caractères typographiqnes.

Dès les premières feuilles on rencontre les dix premiers nombres, un peu plus loin un homme et ses vêtements, des animaux domestiques. Cette dernière page est peut-être un peu moins bonne que les autres au point de vue du dessin ; le chat y est plus grand que l'âne et le lion, et ce dernier est totalement dépourvu de la majesté qui convient au roi des animaux.

Tout le monde sait d'ailleurs combien il est difficile de garder les proportions dans ce genre de dessins, surtout quand il s'agit de les emprisonner dans les limites étroites d'une page de livre : ce livre fut-il comme celui que j'ai sous les yeux un véritable album.

De plus je ne pense pas qu'il soit nécessaire de présenter dès les premières leçons, des images figurant des idées aussi vagues, aussi complexes, aussi abstraites que celles de mer, de roi, d'ange etc...

La nomenclature continue, un peu longue pour ceux qui voudraient avec Valade-Gabel commencer l'enseignement par l'action plutôt que par la chose ; par le verbe plutôt que par le substantif. C'est un défilé d'objets familiers, de meubles, d'animaux domestiques etc... Entre temps, la numération se poursuit jusqu'à cent.

Enfin voici des propositions simples, construites avec le verbe être. L'arbre est *vert*, la fleur est *rouge*, etc... propositions qui ont le tort, à mon sens, d'être écrites pour des gravures *non coloriées*.

Je m'arrête devant les images bien connues qui se trouvent en tête des admirables petites lectures de Valade Gabel : *Des faits à l'idée*.

Mais pourquoi n'avoir pris à ce petit livre d'un grand maître que la gravure et le titre. Il ne faudrait pourtant pas s'exagérer les vertus pédagogiques du dessin.

Quelque claires que soient ces gravures, elles ne font que commenter, qu'illustrer le texte ; elles ne sauraient le remplacer. Ainsi, par exemple, à côté du villageois conduisant son âne, je lis cette phrase : « Cet homme est *heureux*, » et plus loin à côté d'un enfant ouvrant un carton à dessin « Cet enfant est *inconstant.* » Est-ce vraiment assez pour que votre élève comprenne ?

Après cette étude des adjectifs, vient la conjugaison du verbe être en phrases complètes, pratique excellente ; et des exercices sur les diverses parties du discours. Là encore, de petites enluminures fort gentiment travaillées sont chargées d'expliquer le texte. Chemin faisant, je note la division du temps, les adverbes de temps, des propositions complexes, un tableau sur le genre des noms.

La seconde partie de l'ouvrage contient des gravures représentant les divers métiers. Ici, l'atelier d'une couturière et ses outils, là une blanchisserie et ses accessoires, un jardin, une ferme, un four, un menuisier, un tourneur, etc... En face de chaque gravure est un tableau portant la nomenclature correspondant aux diverses parties du dessin.

Après quoi, je retrouve des exercices phraséologiques destinés à montrer, dans leur rôle, les différentes parties du discours.

Ce beau volume, qui contient, au point de vue de la méthode, nombre d'indications pratiques fort utiles, sera mis à profit même par les instituteurs étrangers au Brésil. Pour ma part, je compte bien ouvrir quelquefois cet album devant mes élèves et y trouver matière à plus d'une intéressante leçon. — Que M. le professeur Menezes Vieira me permette donc de lui adresser mes remercîments et mes félicitations.

Pendant que je parle dessins, on me permettra d'ajouter, à titre de renseignement, que la magnifique collection de chromolithographies de ULRICO HŒPLI de Milan, collection dont nous avons parlé dans notre dernier numéro, à propos du *Libriccino* de M. Fornari, existait déjà en allemand chez l'éditeur G. KNUSLI, de Zurich. Il y a même une édition française. Au lieu de s'appeler *Il mondo dipinto* comme à Milan, elle s'appelle à Paris *le Livre d'images*, et comprend quatre livraisons.

MARIUS DUPONT.

Children of the State. — Encore une brochure qui nous vient d'Amérique. Savez-vous qu'on imprime fort bien dans ce pays. Le beau papier et les beaux caractères ! C'est un plaisir de lire là dedans.

Ce rapport présenté par M. *William P. Letchworth* au trentième congrès national of « *Charities and corrections* » renferme quelques renseignements sur les enfants abandonnés, les aveugles, les sourds-muets les idiots, l'enfance coupable etc... En ce qui regarde les sourds-muets, l'auteur déclare simplement que les écoles des États-Unis, n'ont rien à envier à celles de l'Europe.

M. D.

L'Éditeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

Tours, impr. Rouillé-Ladevèze, Deslis frères succrs

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome II. — N° 12. Mars 1887.

SALUT A UN MORT

Là-bas, bien loin, par delà l'Océan, une humble tombe à peine fermée attire les regards des sourds-muets du monde entier et de leurs Instituteurs. C'est là que dort le dernier sommeil l'apôtre qui vient de mourir. Le *Chevalier-errant* de la parole a fini par succomber à la peine : noble mort couronnant une noble vie ! On eùt dit, à le voir prêcher la croisade contre les signes, un de ces moines guerriers des siècles passés, qui jetèrent sur la Palestine les armées de la chrétienté.

Et moi que poursuit le remords de l'avoir raillé et méconnu, alors qu'il venait nous porter la Bonne Nouvelle, moi qui répondais par des moqueries à son enthousiasme, j'ai le devoir de déposer sur sa tombe un suprême hommage, tout en regrettant de n'avoir pu lui présenter mes excuses de son vivant.



Fût-il toujours prophète en son pays? Point ne le sais et ne le veux savoir. Mais ce que je sais bien c'est qu'il le fut chez nous où ses prédictions sont aujourd'hui réalisées de point en point Ce que je sais bien, c'est qu'il s'était résigné à tout braver, à tout souffrir, pour le triomphe de sa généreuse idée : *la parole enseignée à tous les sourd-muets.*

Ce que je ne savais pas quand j'accueillais par des sarcasmes ses discours ardents et ses efforts inexpérimentés, c'est qu'il avait en outre à lutter contre la faim, contre le froid, manquant parfois de pain et passant dans une pauvre petite chambre sans feu les longues nuits de notre hiver. Et de toutes ces privations longtemps endurées, il ne songea jamais à se plaindre. Pourquoi le tairais-je ! sa pauvreté, n'est-ce pas sa gloire! Il était sans ressources et il acceptait... que dis-je ? il réclamait des fonctions gratuites !

Il eut le tort, embrassant toute une génération de sourds-muets dans sa vaste espérance, de vouloir démutiser d'un coup tous les élèves de l'Institution de Paris, et ils étaient près de trois cents ! il eut le tort, lui qui n'etait pas instituteur, de vouloir convertir à la fois tout le corps enseignant de cette vaste école... Illusions généreuses qui ne sont point

le fait d'une âme vulgaire. De pareilles erreurs, filles du dévouement, ne peuvent que grandir celui qui les commet.

S'il n'a pas vu germer tout le grain qu'il avait semé, s'il n'a pas recueilli tout le fruit de ses labeurs et de ses peines, sa mémoire du moins sera saluée avec respect par ceux qui l'avaient dédaigné. Il a sa place marquée dans nos Annales, parmi les figures légendaires de ces héros qui sont l'honneur de notre enseignement : et le nom de *Balestra* ce grand pionnier de l'enseignement oral, mérite d'être inscrit au Panthéon des sourds-muets.

Marius Dupont (1.)

(1) L'auteur de ces lignes s'est converti à la méthode orale pure en 1881, pendant un séjour qu'il fit en Italie, où il eut l'honneur d'avoir pour maîtres M. l'abbé *Tarra* et M. le professeur *Fornari*, de Milan.

DOCUMENT RELATIF A L'ABBÉ BALESTRA

C'est avec un vif intérêt que j'ai lu dans la *Revue internationale de l'Enseignement des sourds-muets*, n° 10 janvier 1887, l'article de l'abbé Tarra sur l'abbé Balestra, et je me sens obligé d'y ajouter les particularités suivantes :

Ce fut à l'Institution pour l'enseignement des sourds-muets à Rotterdam que l'abbé Balestra acquit la conviction de la supériorité de la *méthode orale* employée daus l'enseignement des sourds-muets, et cette conviction il l'inscrivit dans l'album de la susdite Institution dans les termes suivants :

Après m'être soumis à de nombreux sacrifices de toute sorte, à toutes les peines et les privations d'un long voyage, je me sens très heureux d'être enfin arrivé à Rotterdam, ville opulente, riche de maints établissements dont elle peut être fière, mais qui en outre peut se vanter de posséder une des plus célèbres institutions de sourds-muets.

En effet, l'institution des sourds-muets à Rotterdam mérite sous tous les rapports le nom d'institution-modèle. Durant trois jours, j'ai eu l'occasion d'examiner dans ce lieu la méthode, la pratique et les heureux résultats de l'enseignement, et, à cette heure, je ne saurais trouver de paroles assez éloquentes pour exprimer toute mon admiration. Gloire, honneur et reconnaissance soient la récompense de l'estimable et dévoué directeur, M. Hirsch, et de tous les habiles professeurs de l'Institution ! Cette récompense leur est due en premier lieu de la part des sourds-muets si solidement enseignés, mais pas moins des parents et des amis de ces déshérités, et surtout de ceux qui, pendant toute leur vie, ont pris à tâche d'adoucir les souffrances des infortunés à qui la nature a refusé le don de l'ouïe et de la parole.

Si, parmi ceux-là, il en est qui pourraient douter de l'efficacité de l'enseignement du sourd-muet par la lecture sur les lèvres et le langage articulé, je les prie de ne plus gaspiller leur temps à des discussions infructueuses, mais de se rendre en personne à Rotterdam, afin d'y visiter cette admirable institution. Je suis intimement convaincu qu'en la quittant, ils lanceront leur méthode incomplète et vieillie dans le *Singel* (canal en face de l'institution), et qu'ils suivront désormais la méthode orale. Aussi a-t-on généralement abrogé les gestes artificiels, et, en plusieurs endroits, il faut qu'on fasse un pas de plus dans cette bonne voie. Encore faut-il qu'on renonce à l'alphabet manuel, et qu'on apprenne au sourd-muet à parler à haute voix et à lire les pensées d'autrui sur le mouvement des lèvres. Je supplie les personnes intéressées, qui auront l'honneur et l'insigne satisfaction de visiter cette incomparable institution, de ne pas se borner à inscrire leurs noms dans l'album, mais d'y ajouter un mot de louange bien mérité pour ceux qui se vouent avec tant d'étude et d'humanité au véritable bien-être des pauvres sourds-muets.

30 octobre 1869.

Signé : P. Sérafino Balestra
Directeur de l'Institution des sourds-muets à Côme

Je suis persuadé que tous les partisans de la méthode orale jugeront ce fait digne d'être mentionné.

D. Hirsch.

Rotterdam, janvier 1887.

DE L'ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE DES SOURDS-MUETS

POUR VENIR EN AIDE AUX PARENTS ET AUX PROFESSEURS

Éducation préparatoire des Sourds-muets (*Suite*)

5. LES FONCTIONS DES NERFS

Les nerfs ont été appelés les ramifications de l'arbre dont le cerveau est la racine et la moelle épinière le tronc. Ils ont beaucoup à faire avec les activités de la vie. Par eux les arrêts de la volonté sont transmis aux muscles; et par eux aussi l'esprit reçoit l'intelligence de ce qui se passe à l'exté-

rieur et se familiarise intimement avec les principales propriétés de la matière. Répandus sur tout le corps en réseau des plus délicats, ils sont eux-mêmes composés d'un nombre infini de fibres ténues.

Mais distinguons. Les nerfs ne sont pas tous semblables, car ils servent à différents usages et sont classés en conséquence. Ceux dont la principale fonction est d'agir sur les muscles et de les mettre en usage dans quelque service désiré ou nécessaire sont appelés *moteurs*. Ceux qui sont immédiatement liés aux sens sont appelés *sensitifs*. Ces deux classes sont plus ou moins soumises à l'empire de la volonté et sont par suite regardées comme *volontaires*, tandis qu'il existe une autre grande catégorie spécialement affectée à la protection et à la conservation de la vie ou qui donne l'expression aux émotions, et ceux-là sont *involontaires*. Les premiers sont en rapport avec le cerveau, les autres avec la moelle épinière. C'est avec les nerfs moteurs et les nerfs sensitifs que nous avons surtout à faire dans cet enseignement préparatoire, puisque notre but est d'instruire les sens et les muscles, et cela peut se faire au moyen des nerfs. « Chaque sens est adapté à une certaine classe d'influences : le toucher aux pressions solides ; l'ouïe aux pressions de l'air ; le goût aux matières liquides ou dissoutes ayant certaines propriétés d'une nature chimique ; l'odorat aux effluves gazeuses d'une nature légère ; la vue aux rayons du soleil ou d'autres corps lumineux. » (*Bain.*) Chacun de ces sens a aussi sa série spéciale de nerfs avec leurs rapports musculaires ; et le cerveau, les centres par lesquels l'organe est mû pour la meilleure réception des impressions et mis à même de les reporter comme sensations à l'esprit. Néanmoins ils ne sont pas indépendants du reste du système nerveux. Au contraire, il y a souvent un rapport caché entre eux. « Nous sommes familiers avec une grande classe d'exemples (de faits) où un sens aiguillon semble aussi être un moteur aiguillon. Une lumière, n'importe où, apparaissant subitement nous fait tourner pour la regarder. Un morceau sur la langue éveille tous les mouvements de la mastica-

tion. » — Une saveur très amère, une odeur mauvaise, une dissonnance aiguë, une flamme intense, éveilleront chacune les membres, le corps, la figure et la voix. Chacun des sens est dans la même communication étendue avec les organes du mouvement. » (*Bain*). C'est là un principe important, car il entraîne la conclusion que la culture des sens favorise le développement musculaire ; et la réciproque est vraie : que le développement musculaire favorise la culture des sens. L'aiguillon de l'activité musculaire est senti partout pour se répandre, car l'œil, l'oreille et le toucher sont animés d'un pouvoir de perception plus grand pendant son action.

6. LES SENS SONT AUXILIAIRES ENTRE EUX

Les sens aussi sont les auxiliaires et les supplémentaires de chacun d'entre eux. Ils agissent rarement seuls. L'un supplée ce qui manque à l'autre, ou corrige ses défauts. Supposez qu'une explosion soudaine de vapeur soit vue à distance, mais qu'on n'entende pas de bruit, nous ne réussissons pas à en déterminer la cause. Mais si une détonation se fait entendre bientôt après, nous concluons que cela vient du feu d'un canon. Mais, d'autre part, si en addition à cela, le sol commence à trembler sous nos pieds, alors nous corrigeons notre conclusion et attribuons cela à une éruption volcanique. Supposez encore, qu'en mangeant, nous placions dans notre bouche quelque chose dont le goût est très désagréable, nous ne savons pas ce que c'est jusqu'à ce que nous ayons recours à l'odorat, qui nous dit que c'est un morceau de viande corrompue qui est tombé dans le potage. Ainsi les sens s'assistent l'un l'autre : l'esprit avec leur aide arrive à une conception exacte des objets de la sensation. Celui-ci peut contribuer à leur meilleur usage et à leur plus grand développement. Ils sont mutuellement excités.

7. LA PERTE D'UN SENS EST PRÉJUDICIABLE A TOUS

Mais supposez qu'un des principaux fasse défaut, il n'y a pas seulement là inaction des nerfs spéciaux à ce sens, mais

perte, pour les autres sens, de l'aiguillon qu'ils recevraient de son activité à l'état normal. La perte d'un sens cause la faiblesse de tous. Les sens sont les agents principaux par lesquels les impressions mentales sont produites. Au moyen d'eux seuls nous sommes mis en rapport intellectuel avec toutes les choses extérieures à nous-mêmes. Les sensations correctes sont d'une importance vitale pour penser clair. Si donc l'ouïe fait défaut, l'esprit est dénué de toutes les sensations spéciales à ses fonctions. Il y a là une terre inculte où il devrait y avoir abondance, et ceci ne peut jamais être cultivé jusqu'à ce que les oreilles soient ouvertes. Le développement normal du pouvoir nerveux et musculaire d'un sourd-muet est donc empêché non seulement par l'absence de l'action nerveuse propre au sens perdu, mais aussi de l'excitation que sa présence donnerait aux autres nerfs et muscles. Toutes les fonctions des nerfs et des muscles souffrent un affaiblissement en conséquence, et s'il ne se produit aucun stimulant capable de réagir, cela peut avoir pour résultat un développement retardé, avec un affaiblissement mental et physique. Une comparaison soigneuse des sourds-muets avec les autres enfants confirme amplement ces conclusions. Ils sont comme des plantes flétries dans le voisinage de plantes florissantes. Notre tâche est donc double. Nous avons à employer et à stimuler les sens qui restent à une activité plus grande afin de réagir contre l'influence affaiblissante du manque d'ouïe, et alors nous avons à les exercer à une acuité plus grande, afin que nous puissions donner à l'esprit l'habitude de l'attention, de l'observation et de l'imitation, en même temps qu'une mémoire des muscles qui rendra plus facile l'enseignement de la parole. Comment cela doit-il être fait ?

(*A suivre.*) Th. Arnold.

DEUX INSTITUTIONS QUI LANGUISSENT

Parmi les cités d'Italie, Milan est au premier rang par ses œuvres de bienfaisance. On dirait que l'esprit de charité des grands archevêques Charles et Frédéric Borromée planent encore sur cette ville. Les patriciens et les riches se souviennent, dans la vie comme dans la mort, des misères et des infortunes qui affligent l'humanité. Ceux-là même qui dirigent les affaires publiques sont animés des mêmes sentiments ; et leur vote est toujours acquis quand il s'agit des établissements de charité de notre ville.

Il y a quelques années, la députation de la province de Milan, aux applaudissements de tous les citoyens, alloua une forte subvention annuelle à l'institution des sourds-muets pauvres de la campagne. Et, de fait, si l'instruction est nécessaire pour celui qui, doué du sens de l'ouie, vient tout naturellement en possession de la langue nationale et avec elle des connaissanoes qui forment l'esprit et le cœur, elle est, on le comprend, indispensable pour le sourd-muet. Malheureusement beaucoup de ceux auxquels incombe le devoir sacré de veiller à sa régénération ne songent pas assez au misérable état du sourd-muet abandonné à lui-même.

Crémone, cité éminemment philanthropique et qui, dans des temps meilleurs pour la foi, mérita d'être chantée, possède une institution de sourdes-muettes dirigée par les sœurs Canossiennes. Ces anges de charité, connues et admirées pour toutes les œuvres de bienfaisance auxquelles elles se sont vouées, sortent, nous pouvons le dire, des institutions milanaises : par suite, dans leurs écoles de sourdes-muettes, on pratique la méthode orale pure. Plusieurs fois je suis allé visiter l'institution de Crémone et j'ai pu constater l'habileté des maîtresses aussi bien que leur dévouement et leur amour pour

cet art. J'eus aussi la bonne fortune de connaître la vaillante Amati, nièce de Monseigneur Corti, évêque de Mantoue et sénateur du royaume, qui fut une des victimes de l'enseignement oral. Dès 1867, lorsqu'il forma le dessin de supprimer la mimique et la dactylologie au profit de la seule parole, le regretté et savant abbé Balestra s'adressa aux Canossiennes pour arriver à son but. Crémone donc devrait être fière de posséder une semblable institution et, à l'instar de Milan, de Côme, de Pavie, lui tendre généreusement la main. Mais quoi? Voilà une école qui, à la grande surprise des gens sensés, s'en va languissant. Au lieu de trente élèves qu'elle recueillait autrefois, elle n'en compte plus que douze. La députation de la province de Crémone leur a retiré la subvention qu'elle leur avait accordée pendant des années. Une telle mesure aurait-elle été prise par antipathie pour les institutions dirigées par des religieuses? S'il en est ainsi, trouvez un autre moyen de donner l'instruction aux malheureux qui en seront privés. Mais, me dira-t-on, cela entraînerait des dépenses trop considérables! Alors?... Alors faites taire vos répugnances, si vous en avez, et rendez à ces habiles institutrices cette subvention qui leur permet de régénérer tant de créatures, qui feront de vive voix l'éloge de votre charité essuyant les larmes de leurs pauvres parents!

La députation de la province de Mantoue a suivi l'exemple de celle de Crémone. Et quoi! pas une voix ne s'élèvera au sein du Parlement contre une pareille décision? Instruction! Instruction! s'écrie-t-on; après quoi on néglige de la donner à ceux pour qui l'instruction est la vie même! Qu'on renonce à tant de dépenses de luxe, pour arracher aux ténèbres de l'ignorance le pauvre sourd-muet, à l'exemple des autres provinces de l'Italie, de la France, de la Belgique et des autres nations.

C. Perini.

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR

(*Suite*)

QUEL EST MON AVIS ?

Mon avis est que la vérité se trouve de toute part... c'est-à-dire que, nulle part elle n'est entière, parfaite, dogmatique. Tout chemin mène à Rome, il faut bien le croire; ce n'est qu'une question de temps. J'ose dire toutefois qu'il ne me parait pas prudent de n'avoir qu'une seule route, un seul véhicule, je veux dire un seul système absolu, sans restriction, sans réserve. Assurément il faut avoir un principe, une direction, une règle de conduite, et c'est assez : car on doit être toujours prêt à changer à l'occasion. En tous cas, voici un conseil qui est bon à suivre : *Omnia probate, quod bonum est tenete.*

FAUT-IL DÉBUTER PAR LES CONSONNES ?

L'auteur de ces lignes venait, il y a quelques mois, d'achever un *Grand Alphabet* chromolithographique, tout entier de son invention, lequel commençait par les voyelles A. E. O. etc... et aussitôt après B. C. D. F, etc... Il était fier de cette innovation : C'était son orgueil, cette petite réforme ! Est-ce que chaque consonne ne s'appuie pas sur une voyelle ? N'est-ce pas justement pour celà qu'on les appelle *con*sonnes parce qu'elles *sonnent* (*con-cum*) avec les voyelles.

Mais Sa Majesté le Diable (un maître farceur qui aime fort à faire des siennes) dut promener sa queue par là, car l'éditeur, homme savant s'il en fût, prit pitié de ma grande ignorance (ne pas savoir qu'un alphabet doit être dans l'ordre alphabétique !) et corrigea à mon insu. Je n'essaierai pas de vous peindre mon crêve-cœur, à la vue de mon pauvre alphabet... en tout pareil aux autres alphabets : A. B. C. D. E. F, etc...

Pauvre Luther échoué je m'écriai en vain :

Est-il possible d'apprendre à lire avant de connaître les voyelles qui sont la *matière* des syllabes ?...

Je le disais, je le criais. Il est vrai que l'alphabet était pour des enfants à cinq sens.

Est-ce donc une autre affaire avec les enfants qui n'en ont que quatre, comme nos sourds-muets?

Je le crois bien, car nous avons d'une part un entendant parlant, instrument qui déjà résonne, et dont il s'agit simplement d'associer les sens aux signes imprimés ou écrits qui les représentent. D'autre part, au contraire, nous voilà en présence d'un sourd-muet, instrument encore silencieux, qu'il s'agit précisément de faire résonner, à l'insu de celui qui le possède, peut-être contre son gré, et sûrement, au début, sans sa coopération éclairée. C'est à peu près comme s'il s'agissait d'apprendre à un aveugle à viser...

La question vient donc à propos : Faut-il commencer par les voyelles ou par les consonnes ?

J'avoue que dans les institutions où on commence par les consonnes, j'ai trouvé une prononciation *cœteris paribus,* pareille à celles des autres écoles : peut-être un peu plus pure, plus nette, plus claire, plus correcte, plus (comment dirai-je?) plus sculptée.

VOYELLES ET CONSONNES

Ce phénomène m'ayant frappé, je voulus en trouver la cause, que voilà, *si mea me non fallit opinio.*

Les voyelles, ai-je dit, sont la *matière* des syllabes, et je le répète : mais je dois ajouter que les consonnes en sont les *formes*, c'est-à-dire *id quod materiam plasmat.*

Chaque voyelle est une qualité de la matière ; sept voyelles, sept qualités. Pour chacune d'elles, il y a autant de formes que de consonnes et de groupements de consonnes. Ainsi : la voyelle *a* est une qualité de la matière, tandis que *ba*, *ca*, *bra*, *cha*, *fa*, *ra*, *as*, *ap*, etc... sont autant de formes diverses données à la matière *a* par les consonnes.

Eh bien! toujours et partout, la matière est quelque chose de plus sensible que la forme. Celle-ci est plus délicate,

moins ou plus difficilement saisie par l'esprit non affiné par une éducation spéciale.

Cela revient à une question de goût dans les arts comme partout ailleurs. C'est pourquoi le sourd-muet se persuade volontiers que la voyelle qu'il sent très-bien frémir dans sa gorge, est tout ou presque tout dans la prononciation, et il se donne peu de peine pour les consonnes. Par suite il nous articule des syllabes semblables à des monnaies mal frappées, dont l'empreinte ne tardera pas à s'effacer.

Au contraire, si on donne la préférence aux consonnes sur les voyelles, le sourd-muet s'habituera à donner de l'importance et à prêter toute son attention à ces mouvements, peu sonores, de la langue, des lèvres, etc... et il contractera l'habitude physiologique de les reproduire avec plus de correction et plus de force. La forme sera d'un dessin plus précis, la monnaie sera mieux frappée.

Si par exemple un sourd-muet a fait de longs exercices sur la consonne S toute nue; lorsque, plus tard, il mariera cette consonne à une voyelle, la matière sera mieux moulée, la forme plus solidement et plus profondément gravée. C'est la forme qui fait valoir la matière.

FAUT-IL ENSEIGNER D'ABORD TOUTES LES CONSONNES?

Je ne le crois pas, et les grands maîtres de l'art, que nous avons passés en revue, ne le pensent pas non plus. Toutefois, ayez soin que chaque élève, avant d'associer une voyelle à une consonne, sache bien dessiner cette consonne, qu'il sache bien en produire la forme : ayez soin en un mot de faire exécuter les mouvements de cette consonne indépendamment de toute voyelle. Dans la suite on sera souvent obligé de retourner sur ses pas et de répéter ces exercices de formes pures, car une persévérance opiniâtre peut seule triompher de l'inertie des organes.

C'est ici le cas ou jamais de s'en tenir à l'adage latin :

Gutta cavat lapidem non bis sed sæpe cadendo.

Ce sont bien presque des pierres que nous avons à creuser

DANS QUEL ORDRE ?

Sur ce point, *præceptum non habeo*. Peut-être les articulations les plus faciles sont: *h* (aspirée) *f. s. ch.* (*sch* allemand, *sc* italien, *sh* anglais, etc...) *v l*... Mais halte-là! Dans tous les cas le meilleur conseiller sera encore ce sel de la science, cette lumière de l'expérience qui s'appelle le BON SENS.

DE MINIMIS.

LA RÉFORME DE L'ORTOGRAFE

Neuilly-sur-Seine, 9, 2, 87.

Monsieur le rédacteur,

Vous me faite l'honeur de me demander quelques lignes sur une question qui comanse à intéresser l'opinion publique : la réforme de l'ortografe. C'est avec grand plaisir que je me mets en devoir de vous les envoyer, persuadé que cète réforme trouvera parmi vos lecteurs quelques-uns de ses plus chauds partisans. Ce sont les maîtres chargés de doner les premiers élémans de l'instrucsion qui savent mieux que persone combien notre ortografe fait perdre de tems, de travail et d'éforts intellectuels, le tout inutilemant, sans aucune espèce de compansation ; ce sont donc eux qui devraient nous soutenir le plus énerjiquemant, surtout lorsque, come les instructeurs des sourds-muets, ils ont déjà à luter contre des dificultés spéciales.

La question de la réforme ortografique est donc, avant tout, une question pratique. Au point de vue téorique, il y a longtems qu'èle es tranchée, et ceux qui nous oposent des raisons tèles que l'étimologie ou la dérivation montrent simplemant qu'ils en sont restés, en fait de linguistique, aux idées d'il y a cinquante ans. Le premier prinsipe de la filolojie moderne, c'est qu'on ne doit considérer, en fait de langage, que la langue parlée, dont l'écriture n'est que la représantation convantionèle et en général très imparfaite. Même quand nous étudions une langue morte, nous ne tenons compte de l'écriture qu'en tant qu'èle nous révèle la langue parlée ; fort heureusemant, les Latins, les Grecs, les Gots et les Saxons écrivaient à peu près come ils prononsaient, et l'écriture Sanskrite peut être regardée come un modèle d'écriture fonétique. Quant aux langues vivantes, pour les-quèles on peut saisir la langue parlée par l'observation directe, la filolojie ignore absolument leur ortografe convansionèle : èle n'en tient aucun compte, èle la regarde come nule et non avenue. Si quelqu'un de vos lecteurs avait des doutes à ce

sujet, je le renvèrais à nos professeurs de filologie du Colèje de Franse ou de la Sorbone, MM. Bréal, G. Paris, P. Meyer, A. et J. Darmesteter, L. Havet, F. de Saussure, dont les déclarations sont toutafait catégoriques. Les filologues, certes, seraient tous enchantés qu'on écrivit come on prononse.

Mais s'ils sont, en prinsipe, partisans d'une réforme de l'ortografe, ce ne sont pas eux pourtant qui en ont le besoin le plus urjant; car ils peuvent fort bien s'en passer. Quand ils font des études de fonétique, ils écrivent les sons au moyen d'un alfabet fonétique, c'est à dire qui représante les sons aussi exactemant que possible; dans les autres cas, ils suivent, par habitude, l'ortografe d'usage, sans toutefois s'attacher beaucoup à la corecsion académique. Habitués à voir partout la langue sous son déguisemant ortografique, ils ne sont guère gênés par les contradicsions que présante celui-ci. Et quelqu'avantaje qu'ils aient à retirer d'une réforme de l'ortografe, cèle-ci pourra dificilemant les satisfaire complètement; car une ortographe populaire, quelque fonétique qu'èle soit, confondra toujours des sons que la siance pure distingue. Je ne pense pas qu'on propose jamais, en français, de distinguer le *q* de *quand* de celui de *qui*, l'*i* de *bien* de l'*i* de *pied*; pour le fonéticien, ce sont pourtant des sons bien distincts.

Ceux qui soufrent réléemant de nos confusions ortografiques, ce sont les enfants et les maîtres. Je me demande souvant comant il est possible d'aprandre à lire et à écrire, avec notre sistème actuel. Notre alfabet est incomplet, c'est déjà un grand défaut, car il ne contient que 25 lètres (26 en comptant le *w*), pour représanter les 37 sons distinctifs du français; encor *q* fait double emploi avec *k*, *c* avec *k* ou *s*, et *x* avec *ks* ou *gz*. Ce ne serait rien, si les sons pour lesquels nous n'avons pas de lètre spéciale étaient réprésentés, d'une manière uniforme, par des lètres marquées (come *è*, *â*) ou par des combinaisons (come *an*, *ch*) : nous pourrions considérer ces lètres marquées ou doubles come des lètres simples à forme un peu bizare, mais aisémant compréhansible. Hélas! Il n'en est pas ainsi. Le même son se trouve représanté tantôt par une lètre simple, come *o*, tantôt par une lètre composée, come *au*, *eau*, *aux*, *eaux*, *ot*, *os*, *aulx* : il y a tel son simple, come *an*, qui est représanté par 43 combinaisons diférantes! De sorte que nous arivons, pour représanter les 37 sons distinctifs de notre langue, à un total de plus de 500 lètres simples ou composées! Ce n'est pas tout; si un même son se représante de plusieurs manières, d'autre part chaque signe peut servir à représanter plusieurs sons : *g* représante *g* et *j*, *s* vaut souvant *x*, *en* vaut *an* ou *in*. Enfin, pour compléter ce bel assamblage d'absurdités, un grand nombre de lètres ne se prononsent pas du tout, come *d* dans *poids* (qui, par parantèse, vient du latin *pensum*) *p* dans *temps*, *g* dans *doigt*, ets. Voilà de quoi faciliter singulièremant l'enseignemant de la lecture d'abord, de l'ortografe ensuite! Et quand il s'ajit d'un enseignemant déjà hérissé de dificultés de toute nature, come celui des sourds-muets, — non, vraiment, je ne comprends pas comant on peut en venir à bout.

« Mais que faire à cela? diront les maîtres. Réformer l'ortografe est une œuvre filantropique à laquèle nous aplaudissons, mais ce n'est pas à l'école — école de sourds-muets ou autre — à comanser. Nous pou-

vons aplaudir aux tentatives des réformateurs, nous pouvons les encourajer, les apuyer, nous pouvons même, si nous somes courajeux, employer dans notre corespondanse une ortografe légèremant simplifiée ; mais nous ne pouvons enseigner à nos élèves autre chose que l'ortografe académique. Si nous leur aprenions une ortografe spéciale, toute la littérature générale leur resterait fermée, ils seraient come séparés du reste du monde. »

Sans doute. Il y a cepandant, à ce que je crois, un moyen de se tirer de là. Çe sont les Américains, gens pratiques, qui nous le fourniront.

L'ortografe anglaise a le triste privilège de dépasser la nôtre en absurdité : on peut dire qu'en anglais c'est une exsepsion quand un mot s'écrit come il se prononse, et les enfans anglais ont encore plus de mal que les nôtres à aprendre à lire. Or un certain nombre d'Anglais, au premier rang desquels je citerai MM. Ellis et Pittmon, ont fait des expérianses d'enseignement de la lecture avec des livres fonétiques, qui ont doné des résultats merveilleux. On aprend à lire à l'enfant dans un livre fonétique : ce n'est pas long, car il sufit qu'il sache la valeur de chaque lètre et la manière d'assembler deux lètres. Dès lors, il peut lire tout ce qui s'écrit fonétiquemant; bientôt il le lit très couramant. Alors, un beau jour, après lui avoir fait lire un texte fonétique, on lui présente le même texte en ortografe usuèle. Moitié en se souvenant, moitié à cause de la ressemblance générale des deux ortografes, il le lit sans dificulté. On recomanse avec un autre texte, puis un autre ; bientôt, sans s'en apersevoir pour ainsi dire, l'enfant sait lire l'écriture ordinaire, et le tout a duré moins longtemps que si on avait comansé par cèle-ci.

En Angletère, pays conservateur par exsélanse, cète métode, malgré ses avantages, n'a été adoptée nule part dans les écoles publiques. Il en est tout autremant en Amérique, où èle se répand de plus en plus, et où èle est seule employée, par exemple dans la grande vile éminamant progressive de Saint-Louis, qui compte 600,000 habitans. On l'emploi aussi très larjemant dans les écoles de sourds-muets. Il y a seulemant une petite diférense d'aplication : dans les écoles primaires, on se sert d'alfabets fonétiques basés sur l'alfabet romain, pour qu'il soit plus facile d'ariver ensuite à la lecture des livres usuels ; tandis que dans les écoles des sourds-muets, où il s'ajit d'aprandre à *parler* en même tems que d'aprandre à lire, on emploi de préféranse l'alfabet du célèbre fonéticien Écossais A.-M. Bell, basé sur la fisiolojie du langaje et dans lequel la forme même des lètres indique les sons qu'èles représantent.

La méthode fonétique d'enseignemant est, du reste, employée avec le plus grand succès à Paris même, par mon ami et collègue M. Maxton : tout le monde peut la voir foncsioner à l'école Anglo-Américaine, 6 rue Vernier, Ternes-Paris. Il y a un certain nombre d'anées, M. A. Féline, le réformateur infatigable que la mort seule a empêché de faire trionfer définitivemant ses idées, avait fait, notamant en Aljérie, des expériances prouvant que la même métode réussissait aussi bien en fransais qu'en anglais. En ce qui conserne spécialement l'enseignemant des sourds-muets, l'emploi de l'alfabet de A. M. Bell a doné d'aussi bons résultats en Angletère qu'en Amérique et, en Suède, la Société pour l'enseignemant des sourds-muets a acueilli favorablement la pro-

position de mon savant ami M. J. A. Lundell, tendant à introduire la méthode fonétique dans ses écoles.

Je puis ajouter que la nouvèle école d'enseignemant des langues emploie une métode toutafait semblable. Nous enseignons d'abord à nos élèves à parler la langue étrangère : pour cela nous représentons cèle-ci tèle qu'èle est, au moyen d'un alfabet fonétique ; puis, quand nos élèves savent parler, nous leur aprenons à lire l'ortografe usuèle, et, en lisant beaucoup, ils aprènent à l'écrire. Je puis afirmer par expérianse que c'est la seule manière pratique d'enseigner une langue come l'Anglais [1].

Or si nos maîtres ne peuvent réformer l'ortografe de l'école, ils peuvent du moins en réformer les métodes d'enseignemant. Je voudrais leur voir adopter une métode de lecture analogue à cèle qu'emploient les Américains. Déjà l'on a fait de grands progrès : grâce à M. Grosselin, le savant auteur de la fonomimie, l'on ne voit plus, du moins dans nos meilleures écoles, les enfans s'abrutir à répéter machinalemant: *bè-â-bâ, bé-e-be, bé-i-bi, bé-e-a-u-bo, sé-ach-â-té-cha, e-a-u-iks-o*, ets. Mais la fonomimie ne peut doner tous ses avantajes que si l'on fait disparaitre, pour un moment du moins, les anomalies capricieuses de notre ortografe.

Voici donc ce que je propose. Il est possible de représanter le fransais d'une manière conséquante, mème sans fondre de nouveaux caractères, en complètant l'alfabet romain par des lètres renversées ou acsantuées, ou par l'usaje des petites capitales, ou enfin de combinaisons de lètres. Qu'on publie des métodes de lecture fonétiques, et qu'on les essaye dans des écoles — notamant dans les écoles de sourds-muets, — en employant du reste la fonomimie ou tous autres aides mnémoniques dont l'expérianse a prouvé la valeur ; l'on ne tardera pas à obtenir des résultats ne laissant aucun doute sur la valeur du sistème proposé, et on s'apersevra que l'on allèje ainsi de moitié la tâche des maîtres et des élèves.

Pour donner une idée de la manière dont on peut écrire le fransais fonétiquemant, je vais doner un petit échantillon, me servant de l'alfabet que j'explique dans mon traité des *Sons du fransais*, sans prétandre du reste qu'il soit meilleur que tout autre. Voici cet alfabet :

h	k	g	y	ñ	t	d	c	j	s	z	r	l
*h*aut			*y*ole	rè*gn*e			*ch*at					

n	p	b	f	v	ᴜ	W	m	u	o	c
								ou	*eau*	col

ᴀ	a	æ	e	i	w	Œ	œ
p*a*s	r*a*t	t*e*l	n*ez*	n*i*	n*u*l	p*eu*	j*eu*ne

ə	ɔɴ	ᴀɴ	œɴ	œɴ	(2)
j*e*	*on*	*an*	*un*	un	

(un point après une voyèle indique qu'èle est longue).

[1] Voir mon raport sur *Le Fonétisme au Congrès de Stockholm*, dans les Mémoires et documans scolaires (1887).

[2] Si l'on considère l'*l* mouillé come faisant encor partie du Fransais autorisé (ce qui est très douteux), il faut introduire un signe de plus, par exemple ʟ, et écrire suʟe, muʟe.

Voici maintenant la transcripsion d'un petit récit que j'emprunte aux *lectures pratiques* de MM. Jost et Humbert.

Egare dAN la fɔrx.

La sm-xn pase, JAN s-xt-egare dAN-la-fɔrx : il-etx midi. KrwAye-vu k-il-x-plœre, kɔm-œN-pti-so ? NɔN. Il-savx k-la-fɔrx s-tru-v-o-smd dm-vila-j. DɔN.k, pur-rɔturne o-vilá.j, il-fot-ale o-nɔ.r. Pur-ale o-nɔr, ɔN-n-a k-a-marce dAN-la-dirxksysN d-sɔNN-ɔNbr. JAN avxt-apri tu-sla dAN-sɔN-livr də-lxktm.r pratik. Il suivi bravmAN sɔNN-ɔn.br. O-bu d-mn-dɔmiœ.r, il-vi l-klɔce d-l-egli.x sɔdrxse dvAN-lui. Vu-pANse s-il-fɯ-kɔNtAN d-avwar-ete atANtif AN-klA.s !

Il serait trop long d'expliquer en détail pourquoi j'ai choisi cète métode de transcripsion, pourquoi, en représentant les mots, j'ai choisi tèle prononsiation plutot que tèle autre. Peu importe du reste. L'essansiel, c'est ceci. Qu'on se serve d'une transcription fonétique bien faite pour la première instrucsion, je mets en fait que *l'on arivera, en moitié moins de tems, à faire lire aux enfans les livres usuels; et, en outre, au lieu d'avoir faussé leur intellijanse, on l'aura développée.* L'expérianse vaut la peine d'être tentée.

Agréez, Monsieur le rédacteur, l'expression de mes sentimans distingués,

Paul PASSY.

Président de l'Association fonétique des professeurs de langues vivantes, et provisoiremant secrétaire de la Société de Réforme ortografique.

VARIÉTÉ

Lettre tirée des Archives russes et annotée par le Dr C. Renz, conseiller royal à Stuttgart

Cette lettre[1], que je viens de trouver dans le « Rouskii Archive, » au IVe volume, n'est pas sans intérêt pour les lecteurs de la *Revue internationale*. L'histoire de l'enseignement des sourds-muets nous parle de J.-C. Ulrich comme professeur d'une jeune fille à Genève, sans nous donner des détails plus précis sur les résultats obtenus par lui, mais que la lettre suivante nous fait connaître :

[1] Lettre écrite par une gouvernante de Genève établie à Moscou, et adressée à une demoiselle d'honneur à Pétersbourg.

Moscou, le 17 avril 1814.

... Mlle de Sybourg [1], me ramène à pleurer mon jeune âge, quand je ne devrais pleurer que sur le malheur de Mme de Traz, qui, étant beaucoup plus jeune que son mari, devait lui survivre, mais qui n'avait pas dû s'attendre à le voir mourir avant ses quarante ans. Cette femme est une personne tout-à-fait extraordinaire. Sourde et muette de naissance, fille de parents fort riches, on lui a donné pour instituteur un M. Ulrich [2], coopérateur de l'abbé de l'Épée, qui s'est établi chez elle et qui a si bien réussi qu'il en a fait non seulement une personne écrivant avec la dernière correction, mais encore une savante, une géomètre, mathématicienne et par dessus tout une astronome qui calcule les éclipses et la marche des corps célestes comme Lalande. La nature avait sans doute donné beaucoup d'aptitude à cette jeune personne; mais on ne sait pas à quel point d'application peut se porter un esprit qui n'est jamais distrait par aucune conversation, qui ne sait rien de ce qui se passe autour d'elle et dans la société. Elle y apporte un air calme et serein, mais toujours sérieux ; je l'ai vue souvent, au milieu du bruit d'un salon, tirer un livre de son sac et se mettre à lire avec toute l'attention qu'un autre y mettrait au fond de son cabinet. On prétend qu'elle aimait son instituteur et que les parents, s'en étant aperçus, ont cherché à la marier et ont congédié M. Ulrich. Cependant M. de Traz, d'une belle figure, se fit agréer par la demoiselle, et ils ont fait un très bon ménage. Il m'a dit souvent, quand il eut le malheur de perdre les deux aînés de ses enfants : « Si je viens à mourir avant que mes enfants soient en âge de « me remplacer auprès de leur mère, elle serait la femme du monde la « plus à plaindre : qui pourrait lui tenir lieu de moi ! Et je suis sûr que « son cœur est si tendre et si aimant que si elle n'a pas sur qui l'épan- « cher à sa manière, elle en mourra d'ennui et de chagrin. » Depuis son mariage, elle avait négligé les hautes sciences ; je voulais un jour la distraire d'un enfant malade qui absorbait toutes ses pensées, et je lui fis par écrit quelques questions astronomiques. Devinant mon but, elle

[1] Mlle Sybourg gouvernante d'une grande duchesse russe.

[2] Jean Conrad Ulrich, né à Zurich en 1761 et mort en 1828, était de son état instituteur. Le pasteur Keller, à Schlieren près Zurich, ayant entrepris, vers l'année 1780, l'éducation de deux sourds-muets, jeunes gens d'une famille distinguée de Zurich, sut inspirer à Ulrich, jeune homme de talent, un goût décidé pour cette vocation. Celui-ci se rendit à Paris, où l'abbé de l'Epée lui enseigna sa méthode. Lorsque Ulrich fut revenu à Zurich en 1783, il fit de nobles, mais inutiles efforts pour fonder un institut de sourds-muets. Plus tard il s'établit à Meilein près Zurich, où il se voua à l'instruction de quelques sourds-muets. En 1785 il publia — protégé par le Dr Rahn, professeur à Zurich — une annonce, disant vouloir ouvrir une école pour les sourds-muets. L'an 1786 il fut appelé à Genève comme instituteur d'une jeune fille sourde-muette, appartenant à une bonne famille. L'instruction de cette jeune fille réussit au-delà de toute attente, et quoique le magistrat de Genève honorât les succès distingués de J.-C. Ulrich en lui décernant une médaille, toutes ses tentatives à Zurich restèrent sans résultat. La force des évènements l'arracha enfin à sa carrière, et il se voua à la magistrature. (Voy. l'*institut des Aveugles à Zurich* par H. d'Orelli.)

Le pasteur Keller a publié, en 1785, un ouvrage fort remarquable, intitulé : Versuch uber die besta Lehrat Taubstumme zu unterriBhten, dans lequel il parle très favorablement de la méthode d'articulation et dont se servait aussi J.-C. Ulrich dans son enseignement.

**

écrivit : « Eh ! laissons les astres, ce sont les dents de ce pauvre enfant qui m'occupent. » Et elle me regardait avec des yeux attendris et dont il coulait quelques grosses larmes qui m'allaient droit au cœur. Nous avons été en correspondance assez longtemps : elle m'écrivait des lettres remplies de sens et de sentiments et mêlées souvent de phrases à citer pour leur précision, leur concision et leur extrême clarté. Cependant ce style ne ressemblait point à celui qu'aurait eu une personne accoutumée à la conversation ; jugez combien de tournures, familières dans le langage ordinaire, qu'on ne trouve point dans les livres et qui par conséquent lui étaient tout-à-fait étrangères. Rien n'était plus difficile pour elle que de comprendre Molière dans les scènes les plus familières, comme le « Médecin malgré lui » ou « l'Avare » ; j'ai barbouillé un cahier de papier, un jour, pour tâcher de lui faire comprendre le sel des morceaux les plus saillants sans y bien réussir ; mais les vers du « Misantrophe » avaient l'air d'être sa langue maternelle : tant elle en sentait les beautés. Aussi chez elle tout avait une teinte de gravité qui était la conséquence de ce qu'elle n'entendait jamais de fadaises ni d'inepties et qu'elle ignorait jusqu'à l'existence des pointes, jeux de mots, calembours et autres sottises pareilles... Elle n'a que des enfants de sept à huit ans et une mère qui ne vit point avec elle ; elle n'a ni frères ni sœurs, et le frère de son mari s'est chargé du soin des terres, chose à laquelle la pauvre femme n'entend rien du tout...

INFORMATIONS

Madame Rosing écrit de Christiania à la *Quarterly Review* que les instituteurs Norwégiens seront largement représentés au Congrès de Francfort.

* * *

Nous avons le regret d'apprendre la mort de M. Georges Wind, professeur distingué de l'Institution de l'Illinois et collaborateur des *Annales Américaines*.

* * *

Miss Harriett Rogers, obligée pour des raisons de santé de renoncer à la direction de « *Clarke Institution* » Northampton, a reçu du personnel qu'elle dirigeait des marques de vif regret et de profonde sympathie.

*
* *

Les *Annales Américaines* publient le panégyrique adressé par le Dr I.-L. Plet à l'honorable *Erastus Brooths*, membre du Conseil de Direction de l'Institution de New-York.

*
* *

Le même journal nous apprend que Miss Hizzie B. Turlington (*North Carolina Institution*) vient d'être assassinée par un jeune Sourd-Muet, ancien élève de cette école, qui la recherchait en mariage.

*
* *

Encore un décès à enregistrer : celui de Mr. P. W. Downing, professeur d'articulation au *Texas Asylum*.

*
* *

Le Times de *New-York* publiait, à la date du 8 septembre 1886, la dépêche suivante mandée de Savannah :

« A signaler parmi les phénomènes étranges dûs au récent tremblement de terre, le cas de *Mamie Maltus*, sœur d'un officier retraité, qui a *recouvré la faculté de parler.* »

« ... Mamie Maltus était une jeune fille fort intelligente lorsqu'une méningite lui enleva la parole et en dépit des meilleurs soins, la laissa complètement *muette*. Les cinq sens étaient intacts.

« Pendant le dernier tremblement de terre elle essaya, dans sa frayeur, d'appeler son frère; celui-ci, peu rassuré lui-même, l'entendit qui prononçait son nom à voix basse. Depuis elle a graduellement recouvré sa voix, et elle parle aujourd'hui très facilement. Sa joie tenait du délire, dit-elle, quand elle s'aperçut qu'elle pouvait parler. Trois jours durant, la voix resta faible, le larynx très douloureux, et elle avait quelque peine à trouver les mots pour exprimer ses pensées. On eut dit vraiment qu'elle apprenait une nouvelle langue, avec cette différence qu'elle connaissait les mots, mais elle avait oublié leur prononciation. Le cas de Mamie Maltus a fort

intéressé les médecins de la ville. Leur avis est que sa guérison est dûe, à une *vive surexcitation mentale.* »

Les *Annales Américaines* qui rapportent le fait, ont appris de la mère même de la jeune femme que ce n'est point à la suite du tremblement de terre, mais bien à la suite de la mort de son père qu'elle a recouvré la parole. Ce fait d'ailleurs ne change rien à la conclusion des médecins.

Il est évident que le cas précédent est du domaine médical. L'aphasie ou l'abolition du langage articulé, quand elle provient d'une lésion cérébrale (troisième circonvolution frontale ou autre), n'est point du ressort de l'instituteur. Ajoutons toutefois que cette affection est, à notre humble avis, beaucoup moins fréquente qu'on ne paraît croire.

*
* *

Merveilles de l'hypnotisme. — M. Clovis Hugues raconte le curieux fait suivant daus sa chronique de la *France :*

Une jeune fille d'une vingtaine d'années, Mlle Camille W..., n'était pas heureuse du tout, la pauvre enfant ! Depuis six mois elle avait perdu l'usage de la parole.

Elle avait reparlé deux ou trois fois, tout bas, à la suite d'un traitement électrique ; mais depuis deux mois on n'avait pu obtenir aucun résultat : L'application de l'électricité à courants induits directement sur les cordes vocales n'avait pas été plus efficace que l'application extérieure, dans la région du cou, de l'électricité à jet continu. La parole était revenue à deux ou trois reprises pendant quelques minutes ; puis elle était repartie, complètement cette fois, résistant à tout ; et c'était presque fini.

Le docteur Bérillon,qui la soignait, essaya de l'hypnotisme sur le conseil du docteur Charcot :

Mlle Camille W... fut endormie au bout de quelques secondes, le docteur lui ayant suggéré de dire : « J'ai vingt ans ! » lorsqu'elle se réveillerait. Une minute après, la jeune fille rouvrait les yeux et disait très distinctement : « J'ai vingt ans. »

Le lendemain, nouveau sommeil provoqué. Le docteur sug-

gère à la jeune fille de parler à haute voix et de répondre à toute ses questions. Au réveil, elle parle, répond aux questions qui lui sont posées par M. Bérillon ; mais elle ne peut parler, malgré tous ses efforts et sa bonne volonté, aux personnes amies qui l'entourent, exécutant à la lettre la suggestion de l'opérateur.

Le docteur la rendort immédiatement et lui donne, cette fois, l'ordre de parler à tout le monde et toujours.

Depuis, elle parle sans difficulté, sans enrouement, l'organe très clair.

*
* *

M. le Dr A. Graham Bell ne pouvant se rendre en personne à l'invitation de la « *Royal Commission* » anglaise répondra par écrit aux questions qui lui seront posées. L'activité déployée par les membres de cette commission nous promet un rapport bien intéressant sur l'instruction et l'éducation des sourds-muets et des aveugles du monde entier.

*
* *

Laïcisation de l'Institution nationale de Chambéry. — Par décret de M. le Ministre de l'Intérieur, en date du 14 Février 1887, MM. Leguay, Marichelle, Dufo de Germane, Laurent et Marican, professeurs adjoints à l'Institution nationale de Paris, ont été délégués pour remplacer le personnel congréganiste qui, jusqu'au 22 de ce mois, était chargé de donner l'enseignement aux jeunes sourds-muets de l'Institution nationale de Chambéry.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubst" Anstalten, janvier 1887. — *Statistique des établissements allemands de sourds-muets,* par W. Reuschert.

M. Reuschert, l'auteur de *l'Almanach de l'Instituteur des sourds-muets,* a cru devoir faire bénéficier l'*Organ* d'un travail d'autant plus

intéressant qu'il est le premier de ce genre en Allemagne. Nous nous empressons de l'analyser.

L'Allemagne possède quatre-vingt-dix-sept établissements de sourds-muets, dont trois écoles préparatoires.

Ces quatre-vingt-dix-sept établissements renferment 6,132 élèves, 3,530 garçons et 2,602 filles. — 543 professeurs titulaires ou adjoints et 55 institutrices (sans compter les maîtresses de travail manuel) sont chargés de l'enseignement.

Trente-trois de ces écoles sont des internats, cinquante des externats, quatorze ont à la fois des internes et des externes. — Vingt-quatre institutions appartiennent à l'État (écoles nationales); trente-une dépendent des provinces (écoles provinciales), sept des cercles (écoles départementales), huit des villes (écoles municipales) ; douze sont dirigées par des sociétés, sept par des congrégations religieuses, huit sont privées.

La Prusse contient à elle seule cinquante écoles dont une préparatoire (à Tilsitt). — Sept sont des internats, trente-cinq des externats, huit ont à la fois des internes et des externes. Ces cinquante écoles renferment 3,921 élèves, 2,313 garçons et 1,608 filles. — 359 professeurs et 16 institutrices s'occupent de l'enseignement.

La plus petite école est celle de Tilsitt avec 5 élèves et un professeur ; la plus considérable, celle de Ratibor avec 251 élèves et 27 professeurs. La plupart des institutions ont une population de 50 à 90 élèves et un personnel de 4 à 8 professeurs. En Prusse et dans les autres États, la proportion est de 1 professeur pour 11 élèves environ.

Dans les écoles prussiennes, on ne compte que 16 institutrice — Dans les autres États, elles atteignent au contraire le chiffre de 39. Il faut attribuer cette anomalie à l'existence de nombreuses congrégations religieuses, principalement en Bavière. La prédominance de l'internat s'explique de la même façon.

On remarquera que, dans ce calcul, l'auteur n'a pas compté les sourds-muets instruits dans les écoles primaires et qui en Prusse sont au nombre de 80 ou 100.

Parmi les cinquante écoles prussiennes, nous trouvons une école royale, trente-et-une provinciales, six municipales (deux d'entre elles reçoivent une subvention de la province). En outre, neuf sont dirigées par des sociétés et trois sont privées.

Dufo de Germane.

Un nouveau journal. — Nous avons reçu les trois premiers numéros d'un journal bi-mensuel ayant pour titre : « *LE TRAVAIL MANUEL A L'ÉCOLE ET A L'ATELIER.* »

Ce n'est pas nous qui trouverons un tel organe inutile. Nous estimons, au contraire, qu'il est appelé à rendre de réels services. Son but, indiqué assez clairement par le titre, est précisé dans l'article-programme du n° 1. La Rédaction y déclare qu'elle a l'intention de traiter les points principaux suivants, avec les développements qu'ils comportent :

1° Les jardins d'enfants;

2° Le travail manuel à l'école primaire ;

3° L'atelier d'apprentissage ;

4° Questions pédagogiques, économiques et sociales liées aux points précédents.

Le travail manuel (1) a pour directeur M. Th. Calozet.

Son comité de rédaction est composé de MM. Th. Calozet, professeur de travaux manuels; — E. Grégoire, professeur de l'Institut provincial des sourds-muets de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles ; — D. Lievens, instituteur.

C'est avec un sincère plaisir que nous souhaitons la bienvenue et longue vie à notre nouveau confrère. L. G.

(1) Bureau : rue Dubois-Thorn, 83, à Molenbeek (Belgique).

BIBLIOGRAPHIE

Taubstummen-Lehrer-Kalender pour l'an 1887, par F. W. Reuschert. Langensalza, librairie H. Beyer fils. Prix 2 fr.

L'honorable auteur de la *Carte générale des institutions de sourds-muets, d'aveugles et d'enfants arriérés de l'Allemagne* vient de publier un opuscule fort gracieux et fort pratique, intitulé : *Almanach de l'Instituteur de sourds-muets*, que nous recommandons chaudement à nos confrères au courant de la langue allemande.

Cet almanach de poche, peu encombrant et facile à manier, contient :

Un *tableau chronologique*, ou *calendrarium*, des *indications astronomiques* pour l'année, un *Agenda* divisé par semaine, un *plan de leçons*, une *liste des élèves*, des *notes historiques* sur l'enseignement des sourds-muets en Alsace-Lorraine, une liste des *publications les plus récentes*, une *statistique complète des institutions de sourds-muets* de l'Allemagne, une *carte des chemins de fer* allemands et des pays avoisinants.

Les notes historiques sur l'éducation des sourds-muets en Alsace-Lorraine sont très intéressantes, et elles sont une nouvelle preuve de l'assiduité et de la conscience avec laquelle notre estimé confrère de Metz sait traiter toutes les questions se rapportant à notre enseignement spécial.

La carte des chemins de fer sera sans doute la bien venue à tous ceux qui se rendront au Congrès de Francfort-s/M, au courant de l'été prochain. J. H.

Inrichting voor doofstommen-onderwijs te Rotterdam. (*Institution pour l'instruction de sourds-muets à Rotterdam*) **Verslag over het drie en dertigste jaar von haar bestaan 1885-1886** (*Rapport sur la 33e année de son existence*, 1885-1886, présenté à l'assemblée générale des membres, le 21 juillet 1886).

L'année dernière (1) à propos de la publication du 32e rapport annuel

(1) Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets, n° 12, mars, 1886.

sur la marche des études à l'Institution de Rotterdam, nous donnions un aperçu succinct de l'historique de la fondation de cette utile institution. Nous croyons qu'il est inutile d'y revenir ; nous passerons donc immédiatement à l'examen du rapport sur l'exercice 1885-1886.

Le rapport commence par la relation des principaux événements pendant l'année écoulée, due à la plume de M. A. Symons, secrétaire de la Commission administrative depuis la création de l'Institution. Cette relation nous apprend que l'école a été fréquentée par cent cinquante-cinq élèves, soit soixante-dix-neuf garçons et soixante-seize filles. — Dix-sept élèves, ayant terminé leurs études, ont pu, après un examen public sur les matières du programme, être rendus à leur famille et à la société.

Des cent cinquante-cinq élèves inscrits, on en compte cent vingt-un qui ont reçu l'instruction gratuitement, tandis qu'il y en a quatre-vingt-un dont l'entretien chez des particuliers, en ville, a été complètement ou en grande partie à la charge de l'Institution.

Le nombre des membres souscripteurs, qui était de treize cent soixante-cinq en 1885, est réduit actuellement à treize cent trente-neuf et a produit une somme de 6,867 florins, 25. Pour le recrutement de ces membres le comité central ou principal, établi à Rotterdam, s'est adjoint divers comités comprenant cinquante-quatre membres correspondants, répartis dans les différentes localités du pays et des Indes néerlandaises.

De même que l'année dernière, nous constatons avec plaisir que l'Institution de Rotterdam continue à jouir de la faveur de la charité publique. La liste des *dons* et des *legs* d'une certaine importance en est la preuve évidente.

Le personnel enseignant, pour les filles comme pour les garçons, comprend un Directeur-Instituteur en chef, l'honorable M. D. Hirsch, un instituteur en chef-adjoint, M. J. Bikkers, *neuf* instituteurs, *trois* sous-instituteurs et un professeur spécial pour le dessin. M. A.-F. Fehmers, premier instituteur, est chargé de l'enseignement de la gymnastique.

Il comprend, en outre, pour l'enseignement manuel aux filles, trois institutrices placées plus particulièrement sous la surveillance et la direction de Mme D. Hirsch. — L'enseignement religieux y est donné respectivement par un prêtre catholique, par un ministre du culte réformé et par un ministre du culte israélite.

Le rapport donne ensuite la liste des élèves, le domicile de leurs parents, la date de leur entrée à l'école, l'époque à laquelle est survenue la surdité, la religion à laquelle ils appartiennent et les sommes payées pour leur instruction.

Une deuxième liste renferme les noms des membres protecteurs, payant une somme minimum de *cent* florins, des bienfaiteurs décédés et des membres souscripteurs.

Enfin, comme annexe, nous y trouvons le rapport fort détaillé d'une visite faite par M. A.-F. Fehmers à l'École de Francfort-sur-Mein dirigée par M. Vatter.

Ce rapport, aussi bien pensé que bien écrit, mérite d'être consulté. Il nous donne les détails les plus complets sur une institution que la plupart des instituteurs de sourds-muets se feront une joie de visiter à l'occasion du 4e congrès international pour l'amélioration du sort des

sourds-muets, qui se tiendra à Francfort-sur-Mein, dans le courant de cette année.

Et maintenant, pour terminer, qu'il me soit permis d'émettre le vœu qu'à l'exemple de M. D. Hirsch, l'éminent directeur de l'Institut de Rotterdam, tous les directeurs d'établissements de sourds-muets fassent porter annuellement, au budjet de leur école, une somme suffisante pour permettre à un ou plusieurs maîtres de visiter les diverses institutions d'un même pays ou des pays voisins. Ces visites, tout en resserrant les liens de confraternité entre les diverses écoles, ne peuvent avoir qu'une influence des plus salutaires sur la marche des études, sur l'avenir et l'amélioration du sort de nos élèves.

M. Sn.

Rendiconto *per gli anni dal* 1882 *al* 1885 *della commissione promotrice dell'educazione dei Sordo-Muti poveri di Campagna della città e provincia di Milano.*

Les comptes rendus publiés par M. l'abbé *Tarra*, en gros volumes, constituent depuis de longues années de véritables événements pédagogiques.

Celui qui vient de paraître ne le cède en rien à ses devanciers. Il emprunte même un attrait tout particulier au changement de local de cette école des pauvres que le Congrès de Milan a rendu célèbre, à la pose solennelle de la *Pierre commémorative* sur le vieux bâtiment, et surtout à la relation magistrale que le Directeur a adressé à la commission consultative à la suite de son voyage à Bruxelles. Ce rapport mériterait d'être traduit en entier, et j'ose espérer qu'il le sera un jour. J'en dirai autant du beau discours sur le *sourd-muet devant la loi.* Mais procédons par ordre, afin de ne pas nous égarer dans ce dédale de documents plus intéressants les uns que les autres.

Si la fourmi n'a pas chanté tout l'été, on voit qu'elle a travaillé et fait de bonne besogne. Aujourd'hui elle ouvre son grenier tout plein. Donnez-vous la peine d'entrer.

Voici d'abord le rapport de l'aimable président de la commission, Monsieur le Chevalier Pini, dont nous avons annoncé la retraite. Il rappelle entre autres faits que l'admission des élèves se fera désormais tous les deux ans à l'école des pauvres. On accueillera seize élèves au lieu de huit ; on formera deux sections au lieu d'une, et les sections ainsi constituées seront plus homogènes au point de vue des capacités intellectuelles. Il rappelle que M. l'abbé Tarra est momentanément chargé des soucis multiples du Patronat. Il signale les difficultés économiques créées par la construction de la nouvelle école, etc...

Nous relisons avec plaisir le discours prononcé par M. Pini à l'inauguration de la pierre commémorative, et nous jetons un regard sur la liste des bienfaiteurs des sourds-muets pauvres depuis 1863. Voilà de quoi nous réconforter et nous réconcilier un peu avec l'humanité.

Le *Corriere della Sera*, à la date du 8 avril 1884, insiste sur la nécessité de trouver un autre local. N'insistons pas, puisque c'est chose faite.

Le *Vecchio Pungolo* (11 novembre 1885) donne des renseignements sur le nouveau bâtiment.

Un rapport du président de la commission sur l'édifice projeté complète ces documents.

La *Perseveranza* du 17 juin 1884 nous raconte la pose de la première pierre. Le premier coup de pioche est donné... Le dernier aussi.

Là M. Pini donne carrière à ses qualités d'administrateur, dans deux rapports adressés à la Députation Provinciale de Milan touchant des legs, la subvention annuelle, etc... Le président de la Commission prévoit qu'on devra recourir à un maître spécial pour l'enseignement de l'horticulture : c'est fait.

Mais voici le superbe rapport du directeur de l'école des pauvres sur l'enseignement depuis 1883, rapport que nous avons annoncé plus haut. Ici on regrette de ne pouvoir tout citer.

Je passe les éloges adressés au président de la Commission, au comte Paul Taverna, au personnel de l'Institution, etc... M. l'abbé Tarra se félicite d'avoir enfin une nouvelle école, et il nous le dit dans ce langage brillant et imagé dont il a le secret. Il rappelle qu'une délégation italienne dont il faisait partie ainsi que les professeurs Fornari, Perini, etc... représentait l'École Italienne au Congrès de Bruxelles 1883.

« Bien que la nature des questions posées, et plus encore le caractère des discussions et l'esprit de quelques-uns des congressistes, n'aient laissé a cette assemblée ni l'importance, ni l'efficacité du mémorable Congrès International de Milan (1886), c'est pourtant un fait que notre intervention ne fut ni inutile pour nos collègues de l'étranger, ni sans profit pour nous-mêmes. Elle a servi à confirmer les verdicts du précédent congrès, en dissipant les doutes et en repoussant les propositions et les insinuations de quelques congressistes belges, tendant à faire des concessions à la méthode mixte. Elle a servi à faire constater ce fait que les résolutions votées à Milan ont été quasi universellement mises en pratique; elle a servi à nous montrer de quelle vive sympathie sont l'objet les écoles italiennes et ceux qui ont l'honneur de les représenter; elle a servi enfin à nous faire connaître (surtout dans les visites faites aux instituteurs étrangers), la valeur comparative des méthodes et des procédés en usage. Le maître italien rend hommage à la courtoisie des instituteurs qu'il a visités à Zurich, Strasbourg, Rotterdam, Bruxelles, Anvers, Gand, Paris, Chambéry. Les entretiens qu'il a eus avec MM. Schibel, Jacotot, Hirsch, etc..., y compris monsieur le Censeur de l'Institution de Paris et votre serviteur, lui ont été, dit-il, plus profitables que les séances du congrès. Cette affirmation ne surprendra personne.

« De l'examen comparatif des résultats, il apparaît clairement que la méthode orale donne des résultats d'autant meilleurs qu'elle est plus *pure*, c'est-à-dire plus indépendante de tout autre moyen; ses résultats sont meilleurs, là où tout autre signe *interprétatif* est supprimé, et où l'écriture elle-même est subordonnée à la parole qui la précède. Il apparaît clairement que son application est plus heureuse, là où les exercices sur la voix et la prononciation suivent l'ordre physiologique des positions exactes et des mouvements réguliers de l'organe vocal, suivant leur affinité naturelle, et sont par suite d'autant moins mécaniques et artificiels, à où ces exercices se continuent durant tout le cours de l'instruction de manière à répondre aux exigences croissantes d'une phraséologie plus

compliquée à mesure qu'elle doit exprimer des jugements plus complexes. » L'auteur a constaté avec plaisir la similitude presque complète des procédés employés dans les écoles de Zurich, de Rotterdam, d'Anvers et dans la sienne, en ce qui concerne l'étude des voyelles, des consonnes des syllabes et des phrases. Il a remarqué que la langue et les connaissances générales sont plus étendues dans les institutions où le *système grammatical* a fait place au système *intuitif*, « là surtout où ce dernier système est plus logiquement appliqué, en se conformant aux préceptes qui président à la genèse de la pensée et à l'évolution du langage parlé. On écrit mieux là où l'on parle davantage; on parle plus ou mieux là où les élèves sont sans cesse incités à faire usage du peu de langue qu'ils ont apprise, là où l'enseignement du langage est plus pratique, plus *occasionnel*, là où l'on abuse moins des textes écrits à étudier, et où les élèves vivent dans une atmosphère tout imprégnée de la vive parole. »

Il faut qu'on puisse dire de la *parole* (ce qu'on a dit hélas! trop justement des *signes*) qu'elle est dans l'air.

Nous ne saurions résister au plaisir de citer la conclusion.

« I. — Partout la voix des sourds de naissance et par suite la correction et la clarté des voyelles, qui sont la base même de la parole et la rendent intelligible, présente plus ou moins les mêmes difficultés, les mêmes résultats, qui laissent encore à désirer et constituent l'un des plus importants problèmes à résoudre.

« II. — Dans les écoles, des sourds-muets mis en contact et conversant entre eux ne renoncent pas à leur premier moyen de communication, le signe naturel; ils sont portés à s'en servir comme d'un moyen plus rapide, exigeant moins de réflexion, plus confidentiel; toutefois ce moyen de communication est plus restreint, il s'éloigne moins de la nature même de la langue parlée, là où l'enseignement est donné par la méthode orale pure, c'est-à-dire par la parole en présence du fait.

« III. — Enfin, les sourds-muets de toute nationalité, quelle que soit leur langue, ont une tendance à parler entre eux sans voix, et en exagérant les mouvements, pratique qui fait quelque tort à l'articulation, aussi bien qu'à la lecture sur les lèvres ordinaires. »

L'auteur pense que ces questions sollicitent l'attention de tous les maîtres; il pense qu'elles feront l'objet de discussions fructueuses dans des congrès plus efficaces, espère-t-il, que celui de Bruxelles.

Les maîtres italiens ne s'endorment pas sur leurs lauriers, et, fidèles à leur programme, ils étudient et font des essais, avant de faire la leçon aux autres. Le directeur de l'école des pauvres passe en revue les nombreuses marques d'estime données à son école, et il nous communique une série de devoirs signés des sourds-muets et sourdes-muettes de ses deux institutions, devoirs qui ne font pas moins d'honneur aux instituteurs qu'à la méthode.

« On ne saurait nier qu'on obtenait également d'excellents résulats même avant que la parole fût devenue l'unique moyen d'enseignement; mais avec plus de peine et, en tout cas, les compositions de nos sourds parlants ont quelque chose de plus courant, de plus physiologique, de plus social... »

Les renseignements qui touchent les ateliers donnent la meilleure idée de l'enseignement professionnel.

Il faut lire dans le texte italien la belle page émue, pleine de sentiment et de poésie que M. l'abbé Tarra consacre à trois jeunes élèves que la mort a ravis au dévouement de leurs maîtres et à l'affection de leurs familles.

C'est avec les accents de la plus haute éloquence, que le grand maître italien réclame l'instruction pour tous les sourds-muets. Puis il s'occupe du patronat, de son organisation, de ses résultats; il commente la décision prise par la Commission de recevoir seize élèves tous les deux ans, au lieu d'en admettre, comme autrefois huit chaque année; il s'occupe de la division des élèves en plusieurs quartiers, et rappelle en terminant les solennités qui ont marqué les trois dernières années, et dont nous avons déjà parlé.

Suivent les programmes des examens : deux dialogues charmants débités par de jeunes élèves et signés G. Tarra.

Le beau discours intitulé : *Le Sourd-muet devant la loi*, conclut en demandant pour les sourds-muets l'enseignement obligatoire ; pour les sourds parlants, la jouissance de tous les droits civils et la capacité juridique ; la majorité fixée à vingt-cinq ans en ce qui regarde la responsabilité morale et civile ; la concession d'un interprète pour les sourds peu instruits ; et pour les sourds-muets sans instruction un adoucissement des lois pénales.

Nous ne pouvons que signaler le discours d'adieu à la vieille école, les comptes rendus des journaux sur les examens, et le récit de l'inauguration de la pierre commémorative dont nous avons donné la traduction dans la « Revue Internationale ».

La comptabilité de l'école longuement exposeé nous laisse un peu froid, vu notre peu de compétence en pareille matière. D'autres sans doute y prendront plus d'intérêt.

Mentionnons, pour terminer, le discours d'adieu prononcé à l'inauguration de la nouvelle école par M. le président Pini, discours dont nous avons précédemment donné un extrait; et enfin le discours du directeur de l'école des pauvres à cette occasion.

Nous disions, en commençant cette trop rapide analyse, que les comptes rendus de l'école des pauvres étaient de véritables événements pédagogiques. Nous croyons l'avoir démontré.

Quant à M. l'abbé Tarra, notre maître, il nous permettra de lui adresser une fois de plus, en fermant ce volume, l'expression de notre reconnaissance et de notre admiration.

Marius Dupont.

L'Éditeur-Gérant,

Georges Carré.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME II

Dressée par M. L. GOGUILLOT.

TABLE ALPHABÉTIQUE DES NOMS D'AUTEURS

TABLE DES SUJETS TRAITÉS DANS LE 2e VOLUME

ENSEIGNEMENT

Pédagogie générale

Parole et lecture sur les lèvres

Langue

Orthographe

Histoire et Géographie

Calcul

Morale et Religion

Matériel et Musée scolaire

Excursions scolaires

Hygiène

Enseignement manuel et professionnel

Emploi du temps

VARIÉTÉS

CHRONIQUE

Étranger

Allemagne

Amérique

Angleterre

Belgique

Indes

Irlande

Italie

France

Actes officiels

***

Divers.

INSTITUTIONS DE PRÉVOYANCE

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages analysés

NÉCROLOGIE

BIOGRAPHIES

REVUE DES JOURNAUX

1039. — Tours, imp. Rouillé-Ladevèze, Deslis frères, sucrs.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

Tours, imprimerie Deslis frères.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOME III

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

1887-1888

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 1. Avril 1887.

L'HYPNOTISME & LES SOURDS-MUETS

De nos jours, l'hypnotisme est fort à la mode. Rien n'est plus merveilleux, d'ailleurs, il faut bien l'avouer, que les phénomènes étranges qui accompagnent cet état *pathologique* au dire de M. *Charcot* (École de la Salpêtrière), *physiologique* suivant M. *Bernheim* (École de Nancy).

Le *sommeil*, la *catalepsie*, le *somnambulisme*, avec leur cortège d'*hyperesthésies* extraordinaires, d'*anasthésies* plus ou moins complètes et de *suggestions* étranges, ont amené les médecins à se servir de l'hypnotisme dans le traitement de certaines maladies.

C'est ainsi que quelques-uns ont essayé d'utiliser les phénomènes *anasthésiques* dans la pratique des opérations chirurgicales.

D'autres ont fait intervenir, avec plus de succès, le sommeil hypnotique pour guérir des paralysies hystériques. Voici par exemple une jeune fille désolée de ne pouvoir faire œuvre de ses doigts. En dépit de ses efforts sa main reste inerte ; les muscles sont paralysés. On endort la malade ; au réveil elle est guérie.

Cette autre jeune fille a perdu depuis des mois la faculté de parler (situation bien pénible pour une femme !) ; le docteur l'endort, lui suggère de parler à son réveil ; et, aussitôt éveillée, la voilà qui parle (1) !

Le mutisme hystérique dont il s'agit ici est une affection aujourd'hui parfaitement connue et étudiée. Je ne puis reproduire en entier l'intéressante leçon faite à l'hospice de la Salpêtrière par M. le professeur Charcot, et relatée dans le *Progrès médical* du 13 novembre 1886. Toutefois, il est quelques particularités qui méritent d'être signalées. Et d'abord

(1) Expérience du Dr Bérillon (Mlle Camille W.) *Revue internationale*, p. 372, tome II.

*

le mutisme hystérique n'est pas une maladie aussi rare ni aussi nouvelle qu'on pourrait l'imaginer. Les hommes y sont sujets aussi bien que les femmes.

Dans la grande majorité des cas, il débute soudainement. Il survient à la suite d'une frayeur, d'une émotion vive de nature quelconque, etc... Sa durée varie de quelques heures, de quelques jours à quelques semaines. On l'a vu s'étendre à des mois, à des années même. La guérison est constante et la disparition du mutisme est souvent aussi soudaine qu'en a été l'apparition. Elle survient brusquement à la suite d'une émotion. Le cas de *Mamie Maltus* que j'ai rapporté dans le précédent numéro de la *Revue* (page 371) est évidemment une observation de mutisme hystérique. J'en pourrai dire autant de ce fils de Crésus dont Hérodote (1) nous conte l'histoire, et qui retrouva la parole pour crier au soldat prêt à frapper son père : « Soldat ne tue pas Crésus ! (2) »

Sur ce point encore je me vois forcé d'abréger et de renvoyer le lecteur à la savante leçon de M. Charcot publiée dans le *Progrès médical* du 13 février 1886 par M. le Dr Cartaz qui a rassemblé une vingtaine de cas de mutisme hystérique. Deux faits sont à retenir dans cette maladie bizarre :

1° La fréquence des rechutes ;

2° La période de *chuchottement* ou de *bégayement* qui chez quelques sujets précède la guérison.

Non contents de rendre la parole, les hypnotiseurs ont essayé de rendre l'ouïe à quelques sujets. C'est, du moins, ce que nous révèlent les curieuses expériences que le Dr *Berkhan* publie dans la *Berliner Klinische Wochenschrift.*

L'hyperesthésie, chez le sujet hypnotisé, se manifeste, on le sait, par l'exaltation des sensations. Le sens de l'ouïe, plus particulièrement, acquiert à certains moments un degré de finesse véritablement prodigieux. On comprend dès lors que des spécialistes aient songé à profiter de ces phénomènes

(1) *Histoires d'Hérodote*, Clio LXXXV.
(2) L'aventure d'Æglé, l'athlète de Samos, relatée dans Aulu-Gelle, n'est pas moins curieuse. Æglé dut la faculté de parler à la vive indignation dont il se sentit ému en voyant la supercherie de celui qui tirait au sort ceux qui devaient combattre dans les jeux sacrés, auxquels il assistait, et dont il devait être lui-même un des acteurs. Il s'écria dans son transport · « Je te vois faire ! »

pour réveiller chez quelques sourds une faculté endormie. Je me hâte d'ajouter que les tentatives faites de ce côté n'ont pas encore été couronnées d'un plein succès, et qu'elles sont loin de ressembler aux cures miraculeuses que j'ai signalées plus haut, à propos des paralysies et du mutisme hystériques.

Néanmoins, les expériences de M. le Dr Berkhan sont dignes d'attirer notre attention.

Tandis que l'instituteur a trouvé dans la lecture sur les lèvres un palliatif de la surdité, le médecin cherche dans l'hypnotisme un moyen d'améliorer l'ouïe. Les observations que je vais citer prouvent qu'on y réussit dans une certaine mesure. Ces observations me semblent d'autant plus intéressantes qu'il s'agit de nos élèves; de jeunes sourds-muets en ont fait les frais. Le Dr Berkhan d'ailleurs n'a essayé de l'hypnotisme avec ces élèves, qu'après avoir pris l'avis de leurs instituteurs et de MM. les inspecteurs *Schlott*, *Anschütz* et *Grewe* (1).

(1) Nous devons à la vérité de rappeler que M. le Dr Berkhan a eu des précurseurs. Les tentatives de M. Du Potey firent grand bruit en France, il y a un demi-siècle. Le rapport de Magendie, professeur au Collège de France, rapport qui fut publié par le *Journal du Magnétisme animal* (1841, p. 504), prouve que le magnétiseur d'alors avait également réussi à améliorer, chez quelques élèves sourds-muets de l'Institution nationale de Paris, la faculté de percevoir les sons. « Nos sourds-muets, dit Magendie, avaient *acquis une nuance de sensibilité auditive*, qui les rendait un tant soit peu plus aptes à saisir certains bruits de chocs d'une faible intensité; tels qu'une chiquenaude sur une carte de visite ou un chapeau. » Toutefois, le médecin de l'Institution, un professeur et un surveillant, qui assistaient à l'expérience, déclarèrent « que ce léger changement favorable dans l'exercice de l'ouïe, *n'allait pas au-delà de ce qu'on obtient par les procédés ordinaires*, qui consistent à exercer les traces de faculté auditive qu'offrent presque toujours les sourds-muets, et à diriger pendant quelque temps leur attention sur leur ouïe rudimentaire. Mais ces améliorations ne sont jamais de longue durée, et s'effacent dès qu'on cesse cette sorte de gymnastique. »

A la même époque, un autre magnétiseur, Lafontaine, publiait dans l'*Art de magnétiser* des expériences analogues. La *Société du Mesmérisme* s'émut : elle chargea plusieurs de ses membres de faire une enquête sur ces faits. Le rapport de cette commission fut publié tout au long, par l'un de ses membres, M. S.-A. Morin (auteur de magnétisme et de sciences occultes), dans une brochure intitulée : *Lafontaine et les sourds-muets* (1860). Je détache la conclusion de ce rapport : « Nous proposons à la Société d'exprimer les regrets de n'avoir pu recueillir que des témoignages absolument négatifs des assertions de M. Lafontaine concernant les sourds-muets, assertions répétées dans les trois éditions successives de l'*Art de magnétiser*, et corroborées par une note supplémentaire ajoutée à la troisième édition. »

En dépit des conclusions peu favorables de ces deux rapports, il serait injuste de méconnaître les résultats très appréciables obtenus (ainsi qu'il appert des documents officiels) par M. du Potey avec Mlle Baudoin et par M. Lafontaine avec le jeune Pinot.

Mlle Baudoin, complétement sourde, était arrivée à entendre l'aboiement d'un chien, un frappement sur un meuble et sur une cloison. Une nuit elle entendit le

De plus, les séances étaient aussi courtes que possible (de 5 à 9 minutes). Elles se succédaient à huit jours au moins d'intervalle ; et le même enfant n'était pas endormi plus de cinq à six fois.

Avant la séance, on essayait par tous les moyens de mesurer le degré d'ouïe. On se servait à cet effet d'une sonnette, d'un claquoir, d'un sifflet ; le bruit de la rue et la voix près de l'oreille ou derrière la tête, servaient également à préciser le degré d'audition. Tous les bruits étaient reproduits au cours de la séance d'hypnotisme ; au réveil, nouvel examen de la surdité, au moyen des mêmes procédés.

Les observations suivantes font connaître les résultats obtenus :

PREMIÈRE OBSERVATION. — Gustave Schweimler, quatorze ans, grand, fort, d'aspect florissant, absolument sourd.

Première séance (17 décembre 1884). — Pendant la séance, on a parlé très clairement aux oreilles, derrière la tête, puis sur un ton moyen et enfin d'assez loin.

Après la séance, il entend parler derrière la tête ; il entend *a* très bien, *o* moins distinctement, pas du tout les autres voyelles. Il entend frapper à la porte ; mais il n'entend ni le sifflet, ni la sonnette.

Deuxième séance (18 décembre). — Après l'*hypnose* il entend mieux et plus distinctement que la fois précédente ; mais il ne perçoit toujours ni le bruit de la sonnette, ni celui du sifflet.

Troisième séance (20 décembre). — Après l'hypnose, il entend très clairement les voyelles *a*, *o*, *u* (ou) *i* articulées près de son oreille, mais il n'entend ni la sonnette, ni le sifflet.

Son professeur a constaté en 1885 une amélioration de l'ouïe. L'élève revient au mois d'août 1886 ; un an et demi après. L'ouïe, sans être complètement revenue, s'est pourtant améliorée. Il entend les voyelles *a* et *o* de l'oreille droite. Des deux oreilles il entend le claquoir, les bruits du dehors ; le fouet des cochers, le sifflet lointain du chemin de fer, la sonnette ; mais il ne perçoit pas le bruit du sifflet.

DEUXIÈME OBSERVATION. — Henri Bhone, âgé de douze ans, de taille moyenne, a entendu jusqu'à l'âge de huit mois. Sa santé est assez bonne.

Première visite (24 avril).— *Avant* l'hypnose il n'entend rien. *Après*,

bruit que faisait en toussant son jeune frère couché dans une chambre voisine. Il est vrai qu'elle ne percevait ni le bruit d'une sonnette, ni les sons articulés.

Un certificat délivré par le Dr Follet, de la Faculté de médecine de Paris, et habitant Pont-Audemer (Eure), prouve que chez le jeune Pinot, sourd-muet de naissance, « l'ouïe s'était tellement développée, qu'il percevait les sons ordinaires de la voix humaine et s'efforçait de répéter les mots, comme un enfant qui commence à parler. » (1841.)

il n'entend ni la porte, ni le sifflet, mais il entend les voyelles *u* (ou) *o*, *e*, *i*, et son nom.

Deuxième visite (1er mai). — *Avant* l'hypnose il n'entend ni le sifflet, ni les bruits du dehors, ni le heurt de la porte; toutefois il reconnaît les voyelles *u* (ou) *o*, *e*, *i* et son nom.— Même résultat *après* la séance.

Troisième visite.—L'enfant se présente avec un abondant écoulement des deux oreilles. *Après* l'hypnose il perçoit clairement les bruits de la rue qu'il ne percevait pas avant et distingue les voyelles *o*, *i*, *e* (surtout la dernière).

Quatrième visite (15 mai). Après l'hypnose il perçoit distinctement *o*, *i*, *a*, mais sans entendre la sonnette, ni le sifflet, ni même le bruit de la rue.

Quand il revient un an et demi après, le 15 décembre 1885, il n'entend toujours pas le sifflet, ni les bruits de la rue, ni la sonnette, mais il distingue bien les voyelles *u* (ou) *i* et son nom. L'amélioration persiste donc un an et demi après.

Troisième observation. — Albert Ecké est âgé de douze ans, sa taille est moyenne, sa tête est grosse, sans toutefois atteindre des proportions extraordinaires.

On l'examine une première fois le 24 avril 1885. Il est atteint d'une surdité à peu près complète.

Après l'hypnose, il entend *u* (ou) *i*, *e*, et le bruit d'un gros sifflet.

Deuxième visite (1er mai).—*Avant* d'être endormi il entend *u* (ou) *i*, *o* et le sifflet, sans qu'il soit nécessaire de siffler très fort. Pourtant, il n'entend pas toujours le sifflet, il l'entend par intervalles.

Après la séance, il perçoit plus clairement *u* (ou) *i*, *o*, *e*, et aussi *a* et les autres voyelles, certains bruits du dehors et le sifflet. Toutefois il n'entend pas frapper à la porte.

Troisième visite (8 mai). — Très abondant écoulement des deux oreilles. *Avant* l'hypnose il entend clairement *u* et les bruits de la rue. *Après* l'hypnose il distingue mieux les bruits de la rue, un petit orgue et la sonnette.

Quatrième visite (15 mai). — Après l'hypnose il perçoit clairement *u* (ou) *i*, *o*, différents bruits et le sifflet.

Cinquième visite (29 mai). — Après la séance les bruits de la rue et les voyelles deviennent plus claires à son oreille.

Sixième visite (5 juin). — Après l'hypnose, il entend mal la sonnette, bien les bruits du dehors; mais il n'entend rien de l'oreille droite. Le 25 novembre 1885, six mois après la dernière hypnotisation, il entend les voyelles *o*, *u*, *e*, *i*, les bruits, le sifflet, le claquoir, mais non la sonnette.

Le 12 novembre 1886, un an et demi après, l'amélioration de l'ouïe persiste ; les voyelles *o*, *u* (ou) *e* et les bruits sont nettement perçus.

Quatrième observation. — Un autre sourd, Föste, âgé de douze ans, un an et demi après la dernière hypnotisation, entend les voyelles *o*, *u*, *i*, *e*, le sifflet, le claquoir, différents bruits, mais il n'entend pas la sonnette.

Le Dr Berkhan ajoute que des expériences semblables faites sur cinq autres jeunes sourds-muets lui ont donné les mêmes

résultats. Il espère que l'hypnotisme arrivera à donner de meilleurs résultats encore. Et même s'il ne devait amener les sourds qu'à percevoir quelques bruits, ce serait assez pour qu'il se félicite d'avoir essayé.

Sans doute, il serait prématuré de porter sur ces expériences un jugement définitif.

Considéré comme moyen curatif de la surdité, l'hypnotisme a dit un premier mot! Quand dira-t-il le dernier?

Il est évident que les sensations auditives ne pourront pas être réveillées chez ceux de nos élèves dont les organes sont non seulement inactifs, mais plus ou moins détruits. On peut donner le branle à une machine rouillée, on ne saurait mettre en jeu un mécanisme dont les parties essentielles sont lésées.

Nombre de sourds d'ailleurs seront rebelles à l'expérimentation et ne pourront être hypnotisés. Malgré les grandes variations de la statistique, on peut encore affirmer que les *sujets*, je veux dire les personnes susceptibles d'être hypnotisées, constituent plutôt l'exception que la règle.

N'y a-t-il vraiment aucun danger à soumettre des enfants à des séances d'hypnotisation répétées, si courtes et si éloignées soient-elles?

Jusqu'à quel point, enfin, l'amélioration de l'ouïe, quand elle sera obtenue, sera-t-elle profitable à l'enseignement oral? — Est-ce l'ouïe qui s'améliore ou simplement la faculté d'interpréter qui se développe?

Autant de points obscurs que l'avenir, notre maître à tous, éclairera de son flambeau!

En attendant, on pensera, je l'espère du moins, que les faits scientifiques si curieux que je viens de résumer valaient la peine d'être enregistrés.

MARIUS DUPONT.

DEUX CAS PARTICULIERS

M. Pompeo Besostri, avocat, riche propriétaire de la Lombardie, avait une petite fille de très bel aspect, vive et très intelligente. Cette enfant, bien qu'elle entendît parfaitement, n'émettait que les seules voyelles; encore les émettait-elle d'une voix nasale. Des médecins distingués l'examinèrent ; mais aucun d'eux ne put indiquer un moyen de guérir l'enfant d'un si grave défaut. Son père, sa mère surtout, fort instruite et aimant passionnément ses enfants, étaient désolés de voir grandir leur chère Henrique sans qu'elle pût comme les autres petits entendants, ses pareils, exprimer ses pensées. De pensées pourtant elle était toujours riche, comprenant toute chose au point qu'un instituteur primaire lui apprit à écrire, à comprendre les livres de lecture en usage dans les écoles primaires, à composer de petites lettres familières et à compter.

Enfin, après maintes tentatives thérapeutiques, les parents viennent trouver mon éminent directeur, M. l'abbé J. Tarra, qui, voyant l'air éveillé de la fillette, et constatant que ses organes vocaux ne présentaient aucune anomalie, n'hésita pas à déclarer que seul un maître enseignant l'articulation à des sourds-muets pouvait la guérir. Ne pouvant, vu ses nombreuses occupations, se charger de l'instruire, M. l'abbé Tarra voulut bien me la confier ; et comme j'avais déjà eu le bonheur de rendre la parole à deux jeunes garçons entendants, mais muets, je me mis volontiers à l'œuvre.

Après avoir attentivement examiné la fillette, je crus reconnaître que le défaut de sa voix nasale provenait du voile du palais, qui ne rejoignait pas suffisamment la paroi postérieure du pharynx, et qui par suite manquait de souplesse et restait presque immobile. Peut-être fallait-il attribuer à ce défaut, l'inertie de ses organes vocaux ?

Pour ne point aller à tâtons dans mon entreprise, je dési-

rai connaître les appréciations des médecins spécialistes qui avaient examiné l'enfant ; mais ces appréciations, recueillies par la mère, vivement touchée du malheur de sa fille, furent tellement vagues que je dus chercher uniquement dans l'art de donner la parole aux sourds-muets la route à suivre pour mettre en jeu ses organes vocaux.

La production du son, on le sait, est due à la respiration ; la respiration s'effectue au moyen de l'air introduit dans les poumons et chassé par eux. Or ce merveilleux mécanisme agissait chez mon élève de manière à faire vibrer suffisamment ses cordes vocales, sans toutefois donner à la cavité buccale et par conséquent aux joues, aux lèvres et à la langue, la souplesse, la tension et la force nécessaires pour obtenir les inflexions du son *laryngien*. Que faire alors? Je mis en jeu les organes respiratoires de l'élève, dilatant le thorax, en lui faisant tenir pendant l'inspiration et l'expiration, la tête et les épaules rejetées en arrière, en lui faisant alternativement tourner et projeter les bras en haut, en bas et en arrière. Cette manœuvre était, pour moi plus encore que pour l'élève, pénible et fatigante ; d'autant qu'il me fallait, en même temps, lui faire toucher et lui faire voir les mouvements d'inspiration et d'expiration de mes propres poumons, qui depuis plus de quinze ans travaillent au profit des déshérités de la parole. C'est pourquoi je voulus essayer d'obtenir le même effet sans trop me surmener. Je me munis donc d'un instrument connu sous le nom de *Diavoli di Cartesio*, dont le regretté P. Marchio a conseillé l'emploi daus son traité sur la prononciation artificielle (1). On applique à cet instrument un tube de caoutchouc à la place du piston qui s'y trouve ordinairement ; et si on aspire ou si on souffle dans le tube, on voit monter et descendre dans le liquide, les bizarres figures, suivant que l'air contenu dans les poumons en sort avec une force de projection plus ou moins grande. Mais, vu la petitesse et la faiblesse des réservoirs de l'air chez mon élève, je ne pus faire usage de cet instrument.

(1) *Annales de Sienne*, 1876, page 119

Durant les exercices de respiration, je surveillais constamment sa langue et ses lèvres, m'efforçant de leur faire produire quelque consonne labiale ou dentale.

Pour obtenir la position voulue des organes j'engageais de temps à autre l'enfant à regarder dans un miroir, comme cela se pratique avec les sourds-muets.

Après quelques leçons, voyant qu'il faudrait longtemps pour produire des bruits explosifs ou de frottement, c'est-à-dire pour articuler des labiales, je fis travailler la pointe et les bords de la langue, afin d'obtenir une dentale. Ce faisant je fus agréablement surpris d'obtenir le *s* : après quoi l'enfant ne tarda pas à émettre l'articulation sonore de la consonne marginale *l*. Bien que l'élève tendît à émettre les consonnes *m* et *n*, je n'essayai point de lui faire prononcer ces articujations, car j'avais aussi pour but de corriger la voix nasale. En observant mon élève, je remarquai que l'air expiré prenait exclusivement le chemin des fosses nasales. C'est pourquoi le pratiquai l'occlusion des narines au moyen d'une petite pince de métal. Pour corriger complètement ce défaut, il eût fallu que la pince restât en place toute la journée ; mais trop vive était la fillette. Toutefois en portant son pince-nez seulement aux heures de leçon elle articula *f* et *v*. Je formai alors avec ces consonnes les premières pages de son syllabaire qui s'augmentait à chaque leçon de noms, de syllabes simples, complexes et composées. La prononciation de ces noms, bien qu'ils fussent formés seulement au moyen de quatre consonnes et des voyelles, contribua largement à délier les muscles de la cavité buccale.

Ce n'est qu'après un long et patient labeur que je finis par amener sa langue à prononcer la consonne dentale *t* et la gutturale *c* et à garder la position voulue pour l'émission de ces articulations. Le *t* une fois obtenu, il est facile d'obtenir le *c*. Il en fut autrement avec la jeune Besostri. La voie naturelle ne paraissait pas devoir être suivie avec elle. La leçon durait une bonne heure; et je ne lui laissais guère de repos. Je passais la majeure partie de ce temps à lui tenir mon doigt dans la bouche sur la pointe de la langue, en l'invitant à

prononcer *ta*, syllabe que naturellement elle ne pouvait point prononcer. J'avais soin, pour pratiquer cet exercice, d'envelopper mon doigt avec de la peau de daim, pour le protéger contre les morsures de ses dents dont j'avais eu tout d'abord à souffrir..

Trois mois s'étaient déjà écoulés au milieu de ce travail, si pénible et si patient, et déjà les parents désespéraient de l'entendre jamais parler, lorsque, grâce à cet exercice, la face dorsale de la langue se voûta, touchant avec la force nécessaire la voûte palatine et produisant par conséquent l'explosion de la consonne gutturale *č*. Avec cette consonne toutes les difficultés furent surmontées. Deux mois après elle partait pour les bains. Labiales, dentales, gutturales, marginales; elle articulait tout. Il ne lui manquait plus que la consonne vibrante *r*; encore était-elle en voie de formation. Je comptais lui donner encore quelques leçons pour perfectionner sa prononciation ; mais les parents étaient satisfaits de ce qu'elle avait appris. Elle entra à la pension des Dames anglaises de Lodi. Elle m'écrivit deux petites lettres pour me remercier de ce que j'avais fait pour elle ; elle espérait m'avoir aux vacances dans sa maison de campagne avec ma femme et ma fille, quand une cruelle maladie mit fin à ses jours.

Sur sa tombe j'ai déposé des fleurs. Puisse ce pieux souvenir adoucir un peu la douleur de ses excellents parents!

Une autre enfant, fille de M. Arthur Sala, grand industriel de Brescia, me fut également confiée par mon directeur, M. l'abbé J. Tarra. Cette enfant demeure actuellement chez moi. Non seulement il lui manquait quelques articulations, mais encore elle bégayait au point que sa parole était inintelligible. Ce défaut est dû à une contraction spasmodique du diaphragme qui empêche l'inspiration et, suivant l'heureuse expression de M. Kilian, réagit convulsivement sur les organes vocaux (1).

C'est pourquoi, suivant le conseil du docteur Meyer, je m'efforçai d'obtenir de mon élève une expiration lente et prolongée,

(1) Crampe du diaphragme ; spasme qui interrompt l'expiration et coupe la parole, faute d'air. — DE MEYER. *Les Organes de la Parole*, page 125. M. D.

afin de rétablir dans leur condition normale les nerfs moteurs du diaphragme, et de combattre leurs spasmes.

Je l'habituai en outre à la lecture sur les lèvres, moyen efficace contre le bégayement.

Aujourd'hui cette autre élève a considérablement corrigé elle aussi sa prononciation. Toutefois, il est besoin d'employer avec elle une méthode spéciale pour développer ses facultés intellectuelles; son esprit étant peu ouvert et manquant de cette force mentale qui accouple le *signe* et l'*idée*. L'enseignement est long, mais non infructueux. Si son père me laisse continuer l'œuvre commencée, je pourrai la lui rendre instruite des choses les plus nécessaires à la vie sociale; sinon il aura une enfant non seulement crétine, mais *idiote*.

C. Perini.

L'INSTITUTION DES SOURDS-MUETS DE PRAGUE

(*Suite et fin*)

Signes, Religion, Articulation, Langue, Géographie, Calcul, Enseignement manuel

L'impression produite par l'ensemble des rapports scolaires entre le maître et les élèves était excellente : d'une part une cordialité et une sensibilité toutes naturelles ; d'autre part une animation empreinte de bonne humeur juvénile et de joyeuse expansion.

Malgré l'hommage que je rends ici aux conférences mimiques de Knoch (1), je ne puis toutefois reconnaître au langage des signes le droit de figurer parmi les moyens d'enseignement dans un établissement qui a inscrit sur sa bannière la devise de l'école allemande : « Démutisation des sourds-muets. » Le principe fondamental de cette méthode : « La parole articulée doit devenir la forme de la pensée du sourd-muet. » est en effet incompatible avec l'admission des signes. Notez

(1) Voir le précédent numéro de la *Revue*.

bien qu'il ne s'agit ici que des signes employés comme moyen d'enseignement, comme langage des leçons. Loin de moi la pensée de les proscrire radicalement et de prononcer sans appel leur expulsion de nos établissements.

Dans les premiers temps on ne saurait se passer de la mimique comme moyen de communication entre le maître et les élèves. Elle est, si je puis m'exprimer ainsi, la langue maternelle du sourd-muet.

Dans la maison de ses parents, déjà, il a pris l'habitude d'exprimer ses besoins et de désigner les objets qui l'entourent à l'aide de signes intelligibles pour son entourage. L'instituteur aussi apprend bien vite à les comprendre et c'est un des meilleurs moyens qu'il ait à sa disposition pour captiver la confiance de ses jeunes élèves et pour pénétrer dans l'intimité de leur cœur.

Faute d'avoir obtenu ces premiers résultats, toute instruction rationnelle et toute éducation sont complètement impossibles. Mais, dès que les élèves sont amenés au point de pouvoir s'assimiler le langage articulé, il faut qu'ils s'en servent. Peu à peu, à mesure que l'articulation leur devient plus familière, les signes doivent rester à l'arrière-plan jusqu'à ce qu'enfin ils disparaissent complètement.

M. le Directeur Knoch, comme argument en faveur des signes, constate que même les entendants suivent ses leçons avec un grand intérêt et une attention soutenue. Ceci ne me surprend nullement. Les mouvements précipités des mains et le jeu continuel de la physionomie du professeur imposent une attention toute spéciale, même à l'entendant-parlant. Il en est qui admirent d'autant plus ce qu'ils ne sont pas accoutumés à voir, qu'ils en comprennent moins.

J'ai pu assister aussi au cours de religion de M. Knoch dans la classe allemande supérieure. Comme je l'ai dit plus haut, le cours de religion se donne dans cette classe au moyen de la méthode orale et ne diffère pas du tout de ceux donnés dans les autres établissements. Les éléments de la religion sont donnés aux enfants sous forme de demandes et de réponses. Ils sont choisis avec une sage réserve et exposés en un lan-

gage accessible aux enfants les plus faibles. Les points essentiels sont seuls mentionnés et répétés le plus souvent possible.

De la sorte, les élèves sont à même de réciter sans hésitation les matières apprises. Toutefois, leur langage, généralement correct et intelligible, gagnerait en clarté si l'on attachait plus d'importance à l'abréviation et l'inflexion des vocables ainsi qu'à une liaison plus intime des divers membres de phrases.

Cette remarque ne s'applique pas seulement au cours supérieur. Tout l'établissement donne lieu à la même observation. Toutes ses parties, tant les classes allemandes que les classes bohêmes, laissent beaucoup à désirer sous ce rapport. Les maîtres devraient s'efforcer d'arriver eux-mêmes à un langage plus pur et surtout plus naturel. Pour faciliter autant que possible aux enfants la lecture sur les lèvres, ils s'appliquent à parler d'une façon exagérée. Cet effort est louable sans doute; mais il dépasse souvent les bornes raisonnables. Je citerai notamment la prononciation des consonnes *m* et *n* qui est fréquemment signalée par une forte poussée de la langue entre les dents. Il serait injuste de faire un reproche au professeur d'articulation qui use de semblables expédients pour faire savoir clairement et promptement par ses élèves la position respective des organes de la parole. Il est naturel que dans ce but il ait recours à quelque chose de plus distinct que la position des lèvres. Mais ceci ne doit arriver que passagèrement. Le maître doit renoncer à de telles pratiques dès que l'élève est en mesure de comprendre de quoi il s'agit. Faute de s'arrêter à temps dans cette voie, le but que se propose un établissement de sourds-muets peut être compromis gravement. Ce but consiste à mettre le sourd-muet en relation directe avec ses semblables entendants par l'enseignement du langage articulé et de la lecture sur les lèvres. Plus il peut opérer cette lecture rapidement et sûrement, plus les relations avec autrui lui deviennent faciles. Cette facilité ne peut s'acquérir que par un exercice fréquent et commencé le plus tôt possible. Pour cela le maître doit abandonner petit à petit le langage plus ou moins artificiel

et exagéré usité dans les classes élémentaires. Dans les classes supérieures, il doit introduire graduellement dans ses entretiens les termes qui nécessitent l'emploi des mouvements de lèvres les moins clairs.

Le cours d'articulation est confié depuis de longues années à deux institutrices. On ne saurait assez apprécier chez un instituteur, et surtout chez un instituteur de sourds-muets, les grandes qualités déployées par ces dames. Elles paraissent remplies de zèle, de désintéressement et d'une activité incessante et dévouée. Ce sont là certes des qualités de première importance. Mais elles n'atteignent leur maximum de valeur que si elles sont unies aux deux vertus cardinales de l'instituteur de sourds-muets : le calme et la réflexion combinés. Malheureusement la nature ne semble pas avoir pourvu bien généreusement les institutrices de Prague de ces vertus. Cette insuffisance se voyait notamment dans l'articulation par la maîtresse des sons à étudier. L'articulation avait lieu trop précipitamment et manquait le plus souvent de précision.

La manière douce et aimable dont sont traités les enfants mérite d'autant plus d'éloges. Par suite tous les élèves, garçons et filles, se montrent pleins de confiance et d'abandon. Ils nous regardaient tout souriants. On pouvait même constater que, dans toutes les parties de la salle et même à proximité de l'institutrice, les gamineries et les farces propres à cet heureux âge se donnaient libre carrière. La maîtresse paraissait considérer comme son devoir d'encourager cette pétulance au lieu de chercher à la réprimer. Je crois que la confiance des enfants dans la bonté et la familiarité des maîtres est une condition essentielle de leurs progrès. Seulement, cet enjouement ne doit en aucun cas dégénérer en présomption et outrepasser les bornes permises (chose qui n'est nullement à redouter à Prague).

Je puis certifier ici que la manière de traiter les enfants à l'Institution de Prague est particulièrement humaine et douce. Un regard ou une parole de blâme représentent pour chacun des élèves un véritable châtiment. M. le Directeur Knoch n'a

probablement pas tout a fait tort lorsqu'il attribue ces résultats favorables en premier lieu à ses instructions religieuses par signes. Il est bien certain que, par ses manières et ses allures ainsi que par sa cordiale amabilité, il exerce sur les maîtres et les élèves une influence bienfaisante peu commune. Quiconque a vu M. le Directeur Knoch parmi ses élèves devra reconnaître l'exactitude de ce que j'avance. On voit clairement que ses actions et son influence s'exercent en vertu d'une supériorité et d'une noblesse qui lui sont naturelles. Il est évident que tout calcul humain, toute recherche de profit mercantile lui sont complètement étrangers. Un jour il me dit : « Si j'avais à choisir entre l'abandon de mes fonctions directoriales et celui de ma chaire de catéchiste, je n'hésiterais pas un instant et me prononcerais de suite pour l'abandon de la première de ces charges. Je ne me représente pas comment je pourrais continuer à vivre sans mon cher enseignement. »

Ces paroles sont dignes d'un catéchiste et sont de nature à nous remplir de respect pour cet homme de bien.

L'enseignement de la parole se donne généralement à Prague suivant la méthode de Hill. Dès que les élèves ont appris à lire les caractères imprimés, on leur met entre les mains le livre élémentaire allemand de lecture et d'articulation de Hill. Dans le cours supérieur, en même temps que le livre de Hill pour ce cours, on emploie un livre de lectures populaires. On utilise également les planches d'images de Hill. Autant que possible on s'efforce de rattacher l'enseignement à l'observation directe des faits journaliers et à l'étude de bons modèles établis sous les yeux des élèves. On donne toujours la préférence à l'examen des objets en nature. Lorsque l'objet à étudier ne peut être mis sous les yeux de l'élève, on a recours au modèle. Une collection des plus riches, dont certaines parties ont une grande valeur, est formée dans ce but; M. le directeur Knoch s'occupe constamment de l'augmenter. Les nouvelles formes et tournures de langage qui sont ainsi amenées, sont consignées dans un cahier spécial et utilisées fréquemment dans les rapports journaliers et dans

les autres travaux écrits. De la sorte, les élèves acquièrent une assurance et une facilité remarquable dans l'application de ces formes.

Cette partie de l'enseignement est l'objet d'un soin tout particulier à l'institution de Prague. Elle est intimement liée à l'enseignement de la lecture; elle commence à ses débuts et l'accompagne pendant toute la durée de la période scolaire. Son rôle principal consiste à faire exercer une à une les nouvelles formes au fur et à mesure qu'elles se présentent au cours des lectures, tandis que la leçon de lecture elle-même s'attache principalement à l'explication du fond des sujets traités. La manière adoptée, telle que je l'ai vue pratiquée dans la troisième et la quatrième classe, m'a beaucoup plu. Les professeurs s'entendaient parfaitement à rendre leurs leçons intéressantes pour les élèves.

L'enseignement par les yeux commence dès la seconde moitié de la première année et forme pour ainsi dire la préparation au cours de géographie qui commence seulement pendant la quatrième année.

Au début, les objets qui entourent les enfants fournissent autant que possible la matière de cet enseignement. On n'a recours aux images que dans les cas où les objets en question ne peuvent pas se rattacher à la vie journalière et ne peuvent être mis en nature sous les yeux des élèves. Toutes les questions superflues sont soigneusement écartées de ces leçons. Les professeurs s'efforcent de donner à leur enseignement le caractère d'entretiens familiers bien plus que celui de leçons proprement dites. Je dois reconnaître que de semblables entretiens, lorsqu'ils restent dans les vraies limites, exercent une influence des plus heureuses sur l'attention et l'aptitude de parole des élèves. Ce procédé est plus efficace que tout autre pour amener les élèves à causer couramment des objets regardés. Il les aide aussi à se faire une idée juste des réalités de l'existence. On restreint les matières aux points les plus indispensables et on y revient jusqu'à ce que les élèves les possèdent parfaitement.

L'enseignement avance par degrés bien déterminés et s'appuie constamment sur les formes étudiées précédemment.

Toutefois on ne s'interdit nullement d'expliquer en passant certaines formes qui se présentent, bien que, d'après le programme, leur tour ne doive venir que plus tard. On donne ainsi à l'enseignement une allure plus libre et mieux appropriée à l'occurrence présente.

Enfin, on se garde d'attribuer aux enfants une faculté d'assimilation et une aptitude au-dessus de leurs moyens. On avance lentement mais sûrement.

L'enseignement de la géographie se donne, ainsi qu'il est mentionné plus haut, à partir de la quatrième année. On se sert des cahiers du professeur de ce cours. De même que chez nous, on étudie d'abord les pays voisins et on s'étend graduellement vers les plus éloignés. A mon sens on s'est trop étendu sur certains points et on a insisté sur des choses qu'on eût pu laisser de côté sans le moindre inconvénient pour l'avenir des enfants.

En fait de calcul, on a évité de viser à un but trop élevé. Les calculs que la vie pratique provoque continuellement sont ceux qu'on s'efforce de rendre familiers aux élèves. Lors de ma visite au cours supérieur, j'ai vu donner par écrit avec sûreté et rapidité la solution de questions relatives aux poids bruts et nets.

Le modelage de la glaise et la sculpture sur bois sont enseignés en même temps que le dessin, et doivent être envisagés comme la continuation et l'application pratique de cet art. Les élèves sont exercés à modeler et à sculpter d'après les dessins qu'on leur donne comme modèles. Le point de vue pédagogique seul est pris en considération pour cet enseignement. Toute idée mercantile au sujet des objets ainsi fabriqués est absolument écartée.

Dans cette partie de l'enseignement, on a tenu compte des nécessités spéciales de l'éducation des jeunes filles. On les exerce à copier des modèles de couture, de broderie et d'autres travaux propres à leur sexe.

L'impression laissée par le pensionnat de l'Institution est

excellente. Les locaux répondent parfaitement à leur destination. Les dortoirs et les lavabos notamment sont remarquables par un ordre et une propreté qui frisent l'exagération. Les rapports entre maîtres et élèves en dehors des heures de classe sont particulièrement amicaux et empreints de cordialité.

Conséquemment les enfants témoigent d'un entrain et d'une gaîté des plus réjouissants. Leurs figures rondes et bien remplies démontrent d'autre part qu'ils n'ont pas lieu de se plaindre de leur cuisinier. On peut dire que la qualité des aliments distribués est irréprochable. On ne régale certes pas les enfants de friandises, mais on leur fournit une alimentation tout à fait semblable à celle qui figure sur la table de toute bonne famille bourgeoise. Le directeur et les plus jeunes professeurs habitant l'établissement profitent de la cuisine de l'établissement, moyennant une indemnité modérée.

Hors des heures de classe, les conversations des enfants ont lieu par signes, ce que le dualisme des langues rend inévitable. Il est probable que l'enseignement de la religion par cette méthode n'est pas sans influer sur cette prédominance.

Ce qui charme tout particulièrement et ne saurait être assez loué, c'est que l'établissement est toujours montré sous son vrai jour et que rien n'est tenté pour jeter de la poudre aux yeux des visiteurs. La vérité dans toute sa simplicité a toujours bien plus de mérite et bien plus de valeur que les apparences trompeuses les plus brillantes. Telle est l'idée qui règne en maîtresse dans cette maison. Par là on assure toute la tranquillité voulue au travail fécond des enfants, et en même temps on écarte de la route des maîtres et des élèves un écueil dangereux pour leur caractère et leur rapports.

Puisse l'Institution jouir longtemps encore de cette excellente direction.

KOPKA.

QUELQUES MOTS SUR MON SYSTÈME ORTHOPHONIQUE

DANS

Le traitement et l'éducation des sourds-muets[1]

La question de la curabilité des sourds-muets, qui a été mûrement examinée sur la base des doctrines modernes, il y a à peu près vingt ans, et dont j'ai été pour ainsi dire le Cyrénée, a eu dernièrement, dans ma clinique des sourds-muets à Naples, une solution heureuse. Trois sourds-muets, dont deux affectés, depuis la naissance, de lésions centrales, ont recouvré l'ouïe et la parole, à la suite de l'application méthodique de mon système orthophonique établi, comme l'on sait, sur le principe des excitations periphériques.

Ces enfants, qui, avant le traitement, n'entendaient pas même les bruits et ne pouvaient prononcer aucun mot, après traitement, c'est-à-dire après l'éducation physiologique des centres auditifs et psychiques, peuvent à présent entendre la parole, dictée à distance, hors du concours de la vue, la prononcer et l'écrire.

Voici les faits. Ils révèlent la création d'une nouvelle méthode qui diffère de l'autre, déjà connue et qui repose sur l'instruction du langage articulé au moyen de la vue, en ce que, aprés avoir amélioré l'ouïe, elle permet, au moyen de ce sens développé, de recouvrer la fonction de la parole.

L'ancienne méthode semble ne donner aucune attention au sens de l'ouïe, et favorise l'instruction de la parole d'une manière à peu près mécanique et fort limitée, tandis que la méthode orthophonique cherche d'abord à améliorer la fonction de l'ouïe et, au moyen de ce sens, favorise l'instruction du langage et le développement de l'intelligence d'une manière tout à fait naturelle et bien efficace.

Il est bien difficile de comprendre pourquoi, même après les hauts progrès réalisés jusqu'à présent dans les différentes branches de la science médicale, on regarde avec une grande réserve et presque avec méfiance tout ce qui a rapport à l'étude médicale de la surdi-mutité. Cette condition morale, à laquelle seulement de rares talents se sont soustraits, a suffisamment influencé l'opinion publique ainsi que les gouvernements pour les empêcher d'admettre la possibilité d'appliquer aux malheureux sourds-muets les mêmes secours qu'on a généralement assurés aux pauvres fous, quoique vraiment il n'y ait pas une différence si grande que l'on croit entre l'état mental d'un fou et celui d'un sourd-muet de nais-

(1) La *Revue internationale*, on ne doit pas l'oublier, a promis de prêter sa publicité a l'exposé de toutes les théories et de tous les systèmes se rattachant à l'objet dont elle s'occupe. Mais chaque auteur reste responsable de ce qu'il signe. N.D.L.R.

sance. La lésion cérébrale qui a troublé l'équilibre des facultés intellectuelles de l'un et le rend fou, peut bien produire les mêmes effets chez l'autre, puisque, dans le fait, le sourd-muet de naissance privé de l'instruction méthodique n'a pas la puissance de se gouverner d'après des règles déterminées. Qu'est en effet la raison? Elle constitue l'autorité que l'homme exerce sur soi-même en conformité de lois bien déterminées dans une communauté sociale. Mais on ne peut se gouverner, d'abord, qu'après être devenu capable de se connaître, et nous savons que cette connaissance est favorisée par l'usage de la parole qui revêt d'une forme extérieure les images de toutes les choses en nous et hors de nous.

Pour les fous, on voit, répandus en tous les pays civilisés, des asiles et instituts réglés par les principes de la science médicale; pour les sourds-muets, au contraire, il n'y a que des écoles, où l'on voit mêlés, dans la même classe, sourds-muets et muets-entendants, intelligents et idiots, d'aucuns affectés de surdi-mutité de naissance et d'autres de surdité acquise. Coymbre, Polytzer et moi-même nous avons fait l'épreuve de l'ouïe sur un grand nombre de sourds-muets et il en résulte que sur les sujets observés dans les écoles, il y en a soixante affectés de surdi-mutité totale, trente avec perception des sons, dix avec audition de la voix et de certains mots. Or, malgré cette remarquable différence d'aptitude entre les élèves d'une même école, on les voit indistinctement soumis à la même méthode d'instruction, et on est même arrivé, dans le congrès tenu eu 1880 à Milan, à admettre le langage articulé comme la seule méthode rationnelle d'enseignement applicable aux sourds-muets.

On n'a pas attaché suffisamment d'importance à ce fait que les résultats définitifs de l'enseignement sont assez différents dans l'école. Ainsi il est facile de prouver que, sur cent élèves, il y en a un tiers, à peu près, qui parlent assez distinctement pour se faire comprendre ; chez le second tiers, au contraire, le langage sonne d'une manière si confuse qu'on ne découvre le sens des paroles que par un certain effort d'attention, ou par la fréquentation répétée de l'individu; les autres, enfin, ne peuvent jamais arriver à parler et pas même à prononcer une parole d'une manière compréhensible.

Mais tout ceci, qui résulte des faits observés par moi depuis vingt-six ans et confirmés par d'autres observateurs, n'a pas empêché des maîtres de se prononcer d'une manière absolue en faveur du langage articulé, comme unique méthode d'enseignement à suivre pour des sourds-muets.

Et, même, j'ai entendu affirmer par certains instituteurs qu'ils ne doivent pas tenir compte de l'existence d'un restant d'audition, puisque l'enseignement du langage articulé avance plus rapidement chez les sourds-muets complètements sourds, tandis qu'on trouve des obstacles chez ceux qui entendent un peu la voix. Voilà une affirmation qui se trouve en complète contradiction avec ce que nous prouve l'observation journalière de la vie, et avec ce que nous savons aujourd'hui de la nature de la pensée et de l'évolution organique de la parole.

Il est difficile de concevoir la pensée séparée de la parole, l'une est unie à l'autre de telle sorte que sans parole il n'y a pas de pensée. Lorsque nous pensons, nous réfléchissons à quelque chose, nous tentons de parler. Mais qu'est-ce que c'est que la parole? — Restons dans les limites de la nature. — La parole est une fonction complexe dont le premier

élément est constitué par le stimulus phonique sur les centres auditifs, suivi d'un mouvement cellulaire non interrompu jusqu'à ce que, par un effet de l'influence de la volonté sur les centres moteurs, se déterminent dans les organes vocaux des sons qui reproduisent les mêmes qui furent déjà organisés dans le cerveau et auxquels sont associés des images idéales ou objectives. Autant d'images, autant de mouvements phoniques dans le cerveau, mouvements non interrompus, puisqu'on ne peut pas concevoir d'interruptions dans les actes vitaux, et qui constituent le fil continuel de nos idées, de notre intelligence, de notre raison. Continuité des mouvements cellulaires idéo-phoniques qui est également prouvée par ce fait que, souvent, il nous arrive d'avoir oublié un nom et, quoi que nous fassions, nous n'arrivons pas à nous le rappeler; nous y renonçons. — Mais il arrive qu'au bout d'un instant, et alors même que nous n'y pensons plus, ce nom oublié se représente à notre esprit. — Il vient se rattacher à la chaîne de nos idées, brisée pour un instant. Quel est donc cette force qui par des actes inconscients reproduit à notre insu ce nom oublié, le reliant à la chaîne de nos idées, dont l'anneau qui retenait ce nom-là a été pour un temps submergé dans la mer de l'oubli? Cette force, nous l'appelons force automatique cérébrale, analogue à la force automatique musculaire et qui tend, par l'évolution successive qui se produit dans la race humaine, à la supplanter. C'est une force organique inhérente à nos cellules cérébrales entre lesquelles on ne peut pas admettre un vide immatériel entre deux rivages matériels. Que reste-t-il donc de cette affirmation des instituteurs que le langage articulé est l'unique méthode d'enseignement applicable aux sourds-muets, même à ceux qui sont complètement privés de l'ouïe?

Leurs efforts pour démontrer la non dépendance de la parole des organes du cerveau, demeurent inutiles au milieu même de leur école, où arrivent à parler seulement les sourds-muets qui jouissent d'un certain degré d'ouïe ou ceux qui avaient déjà commencé à parler. C'est-à-dire que l'enseignement du langage articulé peut s'effectuer seulement pour les sourds-muets qui ne sont pas atteints de lésions des centres cérébraux de nature destructive. Sans l'ouïe, qui peut survivre sous une forme latente, il n'y a pas de parole. Cet arrêt ne semble pas pouvoir être mis en doute.

Ce raisonnement peut également prendre pour base l'anatomie pathologique de la surdi-mutité ; et quoiqu'elle soit encore incomplète, néanmoins par le grand nombre des résultats d'autopsie, nous avons comme base anatomique de la surdi-mutité congénitale : les modifications de la partie centrale du nerf acoustique, des anomalies des fenêtres du labyrinte, des arrêts de développement dans le labyrinte et sur le parcours du nerf auditif, des atrophies de la troisième circonvolution cérébrale antérieure gauche, quelquefois étendues à la circonvolution homonyme de l'autre côté, comme j'ai eu occasion de l'observer chez deux sourds-muets qui avaient joui d'une ouïe normale, mais qui n'avaient jamais pu arriver à prononcer un mot. Et, cette année même, il est sorti de l'Institut Royal de Naples un sourd-muet, nommé Scapicchio, né à Rocchetta, dans la province d'Avellino. Il possédait depuis l'enfance un degré d'ouïe presque normal, de sorte qu'il pouvait entendre la voix à une distance assez considérable; dès qu'on l'appelait, il tournait la tête pour montrer qu'il avait

entendu ; il entendait bien aussi le tic-tac d'une montre, mais, quoiqu'il ait fait partie de l'école dite labiale et puis de l'école orthophonique pendant huit ans, il n'a jamais pu apprendre à parler, pas même à prononcer une phrase quelconque. Tout le bénéfice qu'il a pu retirer de l'instruction labiale après un temps assez considérable, c'a été de pouvoir prononcer son propre nom et quelques mots relatifs à des objets indispensables à la vie. Mais il arrivait souvent qu'il éprouvait une difficulté insurmontable en présence de quelques noms qu'il pouvait facilement écrire et qu'il ne pouvait prononcer que de travers. Ainsi il écrivait *carne* et n'arrivait à dire que *crane* ou *racne;* il était très intelligent et a fait des progrès remarquables en dessin et en sculpture. Ce cas n'est certes pas le seul qui ait démontré la nécessité de rétablir dans les institutions de sourd-muets l'enseignement du langage méthodique des signes associés à l'écriture, chaque fois qu'il est possible d'admettre une lésion congénitale des centres acoustiques ou des anomalies du labyrinte. Mais on ne parvient à cette connaissance que par une soigneuse observation, d'après les principes des doctrines médicales.

Il y a aussi des lésions anatomiques acquises qui peuvent produire l'aphasie incurable associée à une surdité complète. Sont à noter : des adhésions rigides et ankiloses dans la chaîne des osselets ; des catarrhes chroniques non purulents avec obturation consécutive des cavités tympaniques par des masses du tissu connectif de formation nouvelle, et la soudure des osselets avec les parois de la caisse, la destruction de l'organe de *Corti* et la névrite parenchymateuse du nerf auditif; l'oblitération du labyrinte par une masse osseuse; l'atrophie du nerf auditif. Dans chacun de ces cas, on observe une grande difficulté du langage articulé, quoiqu'il ne soit pas impossible, lorsque la lésion pathologique est survenue à une époque où l'enfant a déjà commencé à prononcer des mots, d'obtenir qu'il les reproduise. Chez eux le langage sonne d'une manière si confuse, qu'on ne découvre le sens des paroles que par un effort d'attention ou par la fréquentation suivie de l'individu. Ces sourds-muets, qui, dans l'école, arrivent à lire et à prononcer quelques mots, dès qu'ils sont rentrés dans la société abandonnent l'usage du langage articulé qui leur coûte tant de peine et reprennent celui des gestes. La même difficulté qu'ils éprouvent à parler, on la retrouve dans leurs rapports avec la société humaine. On peut observer entre eux une différence de condition. S'il y a des sujets qui ont déjà acquis une connaissance à peu près entière du langage articulé, on trouvera en eux une provision d'idées assez étendue pour achever leur instruction. Mais, dans la plupart des cas, la restauration du langage articulé est tout à fait impossible, de même pour ces enfants devenus sourds complètement à l'âge de deux ou trois ans, qui ne peuvent conserver le souvenir des sons et qui ne peuvent plus en avoir la sensation.

Et comme il est impossible de donner la notion des couleurs aux aveugles de naissance ou de la reproduire chez ceux qui ont perdu complètement le sens de la vue à l'âge d'un ou deux ans, de même les efforts soutenus pour donner la faculté du langage articulé aux sujets complètement sourds au même âge ou dès leur naissance, se brisent contre les lois de notre organisme. Quel avantage y a-t-il donc à réussir à faire prononcer machinalement par les sourds-muets des sons articulés dont ceux-ci ne peuvent se rendre aucun compte ?

Quelle utilité pratique y a-t-il donc à leur prêter un instrument qu'ils jettent de côté à la sortie de l'école, parce qu'ils ne savent pas l'employer pour franchir les obstacles qui les séparent de la société humaine ? Les sourds-muets jetés au milieu de nos sociétés ont besoin d'entretenir un commerce habituel avec les autres hommes. La complaisance des maîtres, des parents, de quelques amis, peut bien aller jusqu'à emprunter d'eux la langue qui leur est propre ; mais il leur devient indispensable, pour communiquer avec les autres hommes, d'entrer en possession de nos langues artificielles, et de recourir, pour l'emploi de ces langues, à quelques-uns des instruments matériels qui sont généralement en usage.

Et on comprend aisément, en portant ses réflexions sur ce problème de l'éducation des sourds-muets complètement sourds de naissance, que l'idée la plus simple et la plus pratique, c'est de recourir à l'écriture alphabétique, qui, permettant de retracer et de conserver les mots de nos langues artificielles, les reproduit au sourd-muet sous une forme visible et adoptée dans le commerce général de la société. Il suffira d'investir l'écriture alphabétique de la propriété dont jouit la parole, de celle dont avait joui l'écriture symbolique, en lui conférant l'office de représenter directement la pensée, en associant immédiatement les idées aux tableaux formés par les multiples combinaisons de caractères écrits. Le sourd-muet se servira ainsi des mêmes signes que nous ; mais tandis que pour nous ces signes ne sont qu'une image de la parole, ils seront, pour le sourd-muet, l'image de la pensée elle-même.

Cependant, l'écriture ne peut être employée vis-à-vis de tous les hommes, dans tous les lieux, dans tous les instants ; d'où ressort la nécessité de l'enseignement de la mimique méthodique, que la nature même inspire au sourd-muet pour traduire ses impressions. C'est une langne pleine de vie, où se peignent, avec une vérité parfaite, les premières opérations de l'esprit humain ; c'est un tableau de l'enfance de l'intelligence. Une étude approfondie de la condition intellectuelle et morale du sourd-muet et de la marche que suit son développement serait certainement l'une des expériences les plus positives, les plus lumineuses, les plus étendues pour la psychologie.

Mais puisque, en l'état actuel de nos connaissances, il n'est pas possible de séparer cette étude de celle des forces organiques du cerveau qui forment, pour ainsi dire, l'instrument de la pensée, on comprend la grande utilité de les associer ensemble. De là le devoir, pour les médecins et les philosophes, de se donner la main pour donner à leurs études, à leurs communications réciproques, toute l'étendue désirable dans le but d'utiliser les moyens de la science, sans donner de préférence systématique à aucun d'eux, pour améliorer le sort des malheureux sourds-muets.

Tel est, je crois, le véritable point de vue où nous devons nous placer pour déterminer le but auquel doivent tendre nos vœux, nos pensées, nos efforts, dans les soins que le sourd-muet attend de nous. C'est alors que ce but nous apparaît dans toute son élévation, dans toute sa grandeur.

Eduardo GIAMPIETRO.

Naples, 18 janvier 1887.

INFORMATIONS

Société centrale d'éducation et d'assistance pour les sourds-muets en France. Loterie au profit de l'œuvre. — Nous recevons de M. le secrétaire général de la « Société centrale » la lettre suivante que nous nous empressons de communiquer à nos lecteurs :

Paris, le 15 février 1887.

M

La Société centrale d'éducation et d'assistance pour les sourds-muets en France se voit dans la nécessité de faire appel à la charité pour soulager les infortunés qu'elle s'est donné mission de secourir.

Son but est de procurer aux jeunes sourds-muets les bienfaits de l'éducation et d'améliorer leurs conditions physiques, intellectuelles et morales, de s'occuper des sourds-muets adultes, de leur faciliter l'exercice d'une profession et d'assurer le repos de leur vieillesse. Elle leur offre les secours de la médecine, les consolations et les espérances de la religion, les assiste enfin dans toutes les situations difficiles dans lesquelles ils peuvent être placés.

Elle a organisé une loterie de cinq mille billets à un franc, divisés en cinq cents séries de dix billets.

Chaque série de dix billets donnera droit à un lot. Chaque billet participera, en outre, au tirage de cinq gros lots représentés par des vases de la manufacture nationale de Sèvres et des objets de prix.

Le nombre des lots a été fixé à cinq cents, plus les cinq gros lots.

Le tirage de la loterie est fixé au dimanche 31 juillet 1887.

Le Conseil de la Société fait un appel à toutes les personnes charitables en faveur d'une œuvre aussi digne d'intérêt.

Ajoutons que nous procurerons des billets à ceux de nos lecteurs qui en désireraient.

*
* *

Lavabos à bon marché. — *L'instituteur sténographe* réclame l'installation de lavabos dans toutes les écoles primaires. Voici le système de lavabos à bon marché qu'il propose pour répondre à ceux qui invoqueraient la question budgétaire contre l'installation d'objets aussi utiles :

Ce procédé est employé depuis longtemps, à Paris même, à l'école de la rue Tournefort, 33.

Les bancs de la cour sont percés de trous : sur chaque banc est ajusté un châssis supportant un couvercle qui se meut à l'aide de charnières. Sous le banc court un chaîneau en zinc et à l'extrémité un tuyau fait communiquer le chaîneau avec le ruisseau ou le puisard.

Dans chaque trou on installe une cuvette en fer galvanisé et l'appareil est complet avec deux brocs pour la distribution de l'eau.

A l'heure de la récréation le couvercle étant fermé, les bancs sont tout ordinaires ; mais le moment de la toilette arrivé, on lève le couvercle, deux élèves passent versant l'eau dans les cuvettes et les élèves, à tour de rôle, se livrent aux ablutions nécessaires, après quoi chacun retourne sa cuvette qui se vide dans le chaîneau, et un autre élève prend la place du premier.

Ce système a l'avantage de n'être pas encombrant et de réduire les frais d'installation à leur plus simple expression.

Voici d'ailleurs les chiffres que nous avons recueillis à ce sujet :

Établissement d'un lavabo à quatorze places, soit un banc de 5 mètres :

Menuiserie	35 »
Ferrures et scellements .	20 »
Cuvettes	9 80
Total. . .	64 80

Soit environ 13 fr. par mètre courant de banc lavabo.

*
* *

Au comité central d'organisation du quatrième Congrès international. — Nous avons reçu de plusieurs de nos cor-

respondants des demandes d'information concernant le prochain congrès international.

Elles peuvent se résumer ainsi : a-t-on fixé une date et un programme des questions à traiter ?

Nous renvoyons la question à qui de droit et nous serons heureux d'insérer tous les renseignements qu'on voudra bien nous fournir à ce sujet.

REVUE DES JOURNAUX

Tidskrift for Dofstumskolan. 7e année, 1886. Publié pour la Société suédoise des professeurs de sourds-muets, par Frédéric Nordin.

La première livraison contient un aperçu sommaire du développement de l'enseignement des sourds-muets en Damenark, par Fritz Bech, professeur à l'Institution royale de Copenhague. — L'instruction obligatoire des sourds-muets a été introduite en Damenark vers 1817 ; mais, jusqu'en 1850, les enfants n'étaient reçus que dans une seule institution, à Copenhague, où la méthode des signes était en usage. A cette époque, une école privée, basée sur la méthode orale, fut fondée par V. Dahlerup, professeur à l'Institution royale ; elle fut considérablement agrandie en 1855, par Johan Keller (mort en 1884), qui obtint pour elle l'approbation du gouvernement. Les limites entre l'Institution royale et l'Institution privée ne furent fixées qu'en 1867, époque à laquelle il fut décidé que les « sourds-muets proprement dits » devraient être envoyés à l'Institution royale, tandis que les « demi-muets » (sic) (c'est-à-dire les enfants ayant entendu ou parlé quelque peu avant de perdre l'ouïe), seraient instruits à l'école Keller. Les sourds-muets arriérés devraient être instruits dans une école séparée, dirigée également par M. Keller.

A l'Institution royale, dirigée par le Rév. Malling Hansen, on reconnu bientôt qu'une partie des sourds-muets proprement dits, était en état de recevoir l'enseignement oral, et en 1880, lorsque les locaux de cette école se trouvèrent trop exigus, on décida la fondation d'une nouvelle institution à Fredericia (Jutland), où une moitié des sourds-muets proprement dits devait être instruite par la méthode orale pure, tandis que l'autre moitié continuerait à fréquenter l'institution de Copenhague. La direction de la nouvelle école fut confiée à M. Georg Jörgensen, un habile et ardent champion de la méthode orale.

M. Jörgensen entra en fonctions en 1881 ; au bout de quelques années, il reconnut que plus de la moitié des sourds-muets proprement dits pouvait être instruite avec succès par la méthode orale. Il proposa alors d'en envoyer les deux tiers à Fredericia, tandis que le dernier tiers seul irait à la vieille Institution royale pour être instruit par l'ancienne méthode. A Fredericia, les élèves devaient être divisés en deux sections parallèles, l'une comprenant les sujets bien doués, l'autre les enfants d'une intelligence peu développée.

Là finit l'aperçu sommaire de M. Bech. Mais, d'après tous les renseignements que j'ai pu recueillir, la proposition de M. Jörgensen a été approuvée par le gouvernement et la diète de Danemark.

Dans la même livraison, nous trouvons mention d'un rapport de M. Blomkirst, le fameux directeur de l'Institution d'Orebro (méthode orale pure) en Suède. Après avoir recherché les résultats de l'enseignement dans tout ce qui concerne les élèves, il conclut en remarquant que les élèves plus avancés expriment leurs pensées et leurs désirs par des propositions complètes, tandis que les moins avancés n'emploient que des phrases courtes ou de simples mots. « Ils ne s'en trouvent pas plus mal pour cela, » ajoute-t-il. Le rédacteur de la *Revue suédoise* objecte que les sourds-muets arriérés se passeraient très facilement de ces simples mots pour parler, s'ils possédaient une connaissance plus complète du langage telle qu'ils pourraient l'acquérir par la méthode des signes.

La deuxième et la troisième livraison nous donnent l'exposition du plan d'organisation des écoles en Norvège, plan que j'ai communiqué l'an dernier aux lecteurs de cette revue. Dans les livraisons 5 et 6, le directeur, M. Nordin, critique ce plan. Il conclut en donnant la préférence à une division complète des élèves avancés (A), des élèves ordinaires (B), et des élèves arriérés (C) en trois écoles différentes. Le plan norvégien établit, comme on peut se le rappeler, que les classes A et B doivent être instruites dans la même école, mais dans des sections séparées et d'après des plans différents, proportionnés à l'étendue des connaissances.

Les divers plans doivent être déposés au parlement norvégien dans quelques mois.

La deuxième et la troisième livraison contiennent aussi un article sur l'enseignement des aveugles sourd-muets. La femme du directeur, Mrs Élizabeth Nordin, fut mise à même, grâce à un subside de l'État, de visiter les institutions des États-Unis. A son retour, elle entreprit l'instruction de ces infortunés.

Dans la quatrième livraison, M. Zatterman, professeur à l'Institution de Lund (Suède), nous donne un essai remarquable sur l'articulation. Entre autres choses, il considère comme très important d'enseigner aux sourds-muets à lire la poésie, afin de perfectionner en eux le sentiment de la *durée* (mesure, temps, cadence), et de les rendre plus capables d'accentuer les mots.

Dans la cinquième et sixième livraison, nous trouvons, à côté de l'article mentionné plus haut, un résumé des comptes rendus de la Société suédoise des professeurs réunis à Stockholm, en juin dernier. La Société s'est déclarée favorable à la résolution du Congrès de Christiania (1884), établissant que les enfants sourds-muets devaient être divisés — les arriérés étant exceptés — en trois sections, comprenant les enfants les plus avancés, les enfants d'une intelligence ordinaire, et ceux d'une intelligence moins développée. Elle a émis également le désir qu'un plan d'organisation fût dressé sur cette base par un comité de personnes de la profession.

Lars. A. Havstad.

Christiania, février 1887.

Quarterly Review (*n*° 5, *janvier* 1887). — Un article daté de *Sydney* (1885) et signé Samuel Watson nous donne sur les institutions de sourds-muets en Australie et sur leur fonctionnement, d'intéressants détails.

L'Australie compte, à l'heure actuelle, cinq écoles de sourds-muets; situées à *Sydney*, à *Melbourne*, à *Adelaïde*, à *Christchurch* et à *Brisbane*. Cette dernière est en voie de formation.

Sydney. L'institution de Sydney, la plus ancienne, a trente-quatre ans d'existence : quatre-vingt-quatre élèves y recoivent l'instruction : mais elle est aménagée pour recevoir deux cents enfants. Sourds-muets et aveugles y sont admis sans distinction de nationalité ou de religion. L'enseignement y est donné par la méthode orale. Une maîtresse d'articulation, formée en Angleterre (Ealing college) est attachée à l'établissement depuis six ans. Les résultats obtenus sont satisfaisants.

Melbourne. L'institution de Melbourne fonctionne également, depuis trente-quatre ans. Le directeur est un *sourd-muet*, M. Frédérick Rose. *Sourd-muet* aussi est le professeur de parole M. C. Hutchinson. Inutile d'ajouter que la dactylologie et la mimique fleurissent dans cet établissement subventionné par le « Victorian government ».

Adelaïde. Cette école, fondée il y a une dizaine d'années, pour instruire des sourds-muets et des aveugles, reçoit une subvention du gouvernement. Elle est dirigée par M. Johnstone. Elle est admirablement située sur le rivage de l'Océan. La méthode orale y est en vigueur.

Christchurch. Cette école, la plus récente de l'Australie, est un établissement de l'État. La direction des trois « résidences » qui la composent est confiée à M. Van Asch qui relève directement du gouvernement. La méthode *orale pure* y est scrupuleusement appliquée.

Brisbane. Enfin une autre école est à la veille d'ouvrir ses portes aux environs de Brisbane : c'est la « Queensland institution ».

L'enseignement professionnel n'est pas donné dans la plupart des institutions de l'Australie. Les sourds-muets apprennent un métier à la sortie de l'école, et trouvent facilement à se placer. De cette manière, ils font l'apprentissage de la vie en même temps que l'apprentissage du métier : puisqu'ils se trouvent dès lors en contact avec leurs semblables, et obligés de se plier aux nécessités de la vie sociale.

Le nombre des élèves augmente continuellement dans ces écoles, par suite de l'accroissement de la population dû à l'immigration.

Il n'est pas toujours facile, en un pays si vaste, d'aller rechercher les sourds-muets dans l'intérieur des terres, pour les amener aux écoles. Toutefois, l'instruction étant obligatoire, et les moyens de s'instruire faciles, et au besoin gratuits, il est rare de trouver des enfants, sourds, aveugles ou autres, qui soient restés complètement dépourvus d'instruction.

En Australie, comme en Angleterre, il y a pour les sourds-muets adultes des *classes du soir*. Ces cours, il est vrai, insuffisamment organisés, ne donnent pas encore tous les résultats qu'on en peut espérer. M. Samuel Watson croit qu'il n'y a pas d'inconvénient à réunir sous un même toit les aveugles et les sourds-muets, comme cela se pratique dans les écoles de Sydney et d'Adelaïde.

En somme, il résulte de sa communication que l'éducation des sourds-muets est pratiquée en Australie de manière satisfaisante.

J'en voudrais pouvoir dire autant des colonies francaises !

Francis MAGINN fournit quelques renseignements généraux sur l'organisation des institutions de sourds-muets aux États-Unis.

Miss Suzanna Hull continue sa traduction des *petites notes* de DE MINIMIS.

La mission de M. le Dr E.-M. Gallaudet en Angleterre continue à faire beaucoup de bruit. Nos collègues d'outre-manche ont fait à M. Gallaudet un brillant accueil. Il n'est question que de toasts, de compliments, de réception, etc... Un banquet a été donné en son honneur auquel assistaient les meilleurs instituteurs anglais : une *adresse* signée par eux lui a été remise ; on a bu à la santé de Sa Majesté la Reine et de la famille royale, sans oublier le président des États-Unis qui avait écrit une lettre de félicitations à M. Gallaudet avant son départ pour l'Angleterre. Lecture a été donnée de cette lettre, des télégrammes envoyés par les diverses écoles, etc... et le banquet a fini comme tous les banquets par une série de discours dont je vous ferai grâce, me contentant de citer les noms des principaux orateurs : Gallaudet, R. Elliot, Wm Stainer, Dr Buxton, T. Arnold, etc.....

MARIUS DUPONT.

BIBLIOGRAPHIE

Cours de langue française à l'usage des écoles de sourds-muets. *Première année*, par MM. ANDRÉ et RAYMOND, professeurs à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

C'est un vrai regal pour nous chaque fois qu'il nous est donné d'annoncer à nos lecteurs l'apparition d'un nouvel ouvrage fournissant des indications pratiques sur notre art spécial. Le regal est plus grand encore, on le concevra, lorsqu'il s'agit d'un livre écrit par deux auteurs qui nous touchent de si près, et à la conception duquel cette Revue n'est pas étrangère.

Car ce sont nos leçons-suppléments qui ont certainement éveillé dans l'esprit de nos deux collègues, l'idée de publier une suite de leçons et exercices offrant nécessairement plus de corps, et surtout de coordination que nous ne saurions le faire dans des feuillets si espacés et si peu nombreux. Ceux-ci n'auraient-ils eu pour résultat, cependant, que de faire éclore le livre que nous signalons aujourd'hui — et peut-être d'autres après lui — que nous devrions nous féliciter d'avoir inauguré ce genre de suppléments.

Nous pourrions être taxés de partialité si nous entreprenions de faire l'éloge de cet ouvrage.

Nous préférons donner purement et simplement à nos lecteurs, la primeur de la courte préface qui ouvre le livre, et où se trouvent exposées les idées des auteurs. Ajoutons, pour toute recommandation, que ces leçons n'ont pas été faites *de chic*, comme disent les artistes, dans le silence du cabinet, mais qu'elles ont toutes été données en classe, au jour le jour, apprises et assimilées. L. G.

PRÉFACE

« Les ouvrages qui traitent de l'enseignement de la langue française, aux sourds-muets sont devenus tellement rares, qu'il est souvent impossible de se les procurer. Aussi, est-il bien difficile aux jeunes maîtres de trouver des indications précises qui puissent les guider dans l'accomplissement de leur tâche. De plus, quelques modifications ont été rendues nécessaires par l'emploi de la méthode orale. Mais ces modifications, les nouveaux programmes ne les indiquent pas suffisamment, ils se contentent de donner sommairement les matières à enseigner et ne sont vraiment utiles qu'à des maîtres expérimentés. Des programmes qui contiendraient tous les substantifs, adjectifs, verbes, etc., susceptibles d'être appris dans le courant de l'année, seraient certainement préférables et deviendraient pour le jeune maître un guide puissant, qui lui permettrait d'atteindre sûrement et sans perte de temps le but qu'il se propose.

« C'est pour aider le maître dans sa tâche dffficile, c'est pour lui éviter ou lui faciliter la recherche de tout ce qu'il doit enseigner, que nous avons résolu de faire, année par année, et leçon par leçon, un cours de langue française à l'usage des écoles de sourds-muets. Certes, nous le reconnaissons, nous nous sommes imposé là un lourd travail; mais, grâce aux indications que nous avons trouvées dans les œuvres des maîtres qui nous ont précédés à l'Institution de l'abbé de l'Épée, et particulièrement dans la méthode de Valade-Gabel, grâce aussi à l'expérience que nous avons acquise pendant quelques années de pratique, nous espérons faire œuvre utile; tel est du moins le but vers lequel vont tendre tous nos efforts. Puisse ce travail mériter la bienveillante approbation de tous ceux qui comme nous, se vouent à l'instruction des sourds-mnets.

« Notre programme est un programme maximum, c'est-à-dire un programme qui contient toutes les matières susceptibles d'être apprises à des élèves de deuxième année et d'une intelligence moyenne, la première année étant consacrée tout entière à l'acquisition des éléments de la parole et de la lecture sur les lèvres. A la suite de ce programme, nous donnons une liste par ordre alphabétique de tous les substantifs, adjectifs et verbes qui devront servir à composer le texte des leçons.

« Parmi les *substantifs* nous avons d'abord pris ceux qui ont été enseignés en première année. année d'articulation; à cette liste nous avons ajouté celle de tous les objets de la classe, des vêtements, des parties du corps, des aliments, des animaux les plus connus, etc.

« On voit que la nomenclature tient une large place dans notre programme; il ne suffit pas, en effet, d'apprendre aux élèves un certain nombre de propositions et de phrases formées presque toujours des mêmes substantifs, verbes et adjectifs; il faut encore, au fur et à mesure qu'on avance, doter leur mémoire du plus grand nombre de mots possible. Quoique les longues nomenclátures aient été condamnées avec raison par nos maîtres les plus éminents, il ne faut pas tomber dans l'excès contraire, c'est-à-dire se croire obligé de n'enseigner que très peu de mots et sacrifier l'étude de la nomenclature à celle de la phraséologie. Il ne faut pas suivre aveuglément le conseil de Valade-Gabel qui recommande de présenter toujours les mots nouveaux dans une proposition complète. Ainsi pour apprendre à ses élèves les mots : *chapeau*, *ardoise*, *crayon*,

Valade-Gabel au lieu de les écrire tels quels sur le tableau noir, les joignait à un verbe connu.

Ex. : Paul, *montre un chapeau.*
— *touche une ardoise.*
— *montre un crayon.*

« Il est certain que l'action indiquée par le verbe, en donnant du mouvement à l'élève, tenait son esprit en éveil et rendait moins monotone l'étude par l'écriture d'une longue liste de mots.

« Mais, aujourd'hui, la parole substituée à l'écriture permet d'enseigner chaque substantif pris isolément; en effet le temps qu'exigent la lecture sur les lèvres et l'articulation oblige le maître à ne donner que de courtes leçons; de plus, montrer l'objet, en faire lire et articuler le nom, est un exercice qui intéresse suffisamment les enfants et rompt la monotonie reprochée si souvent aux leçons de nomenclature.

« Pour enseigner les substantifs, il est indispensable de présenter à l'élève l'objet lui-même, ou des gravures, chose que l'on trouve dans tous les musées scolaires.

Parmi les *adjectifs*, nous avons choisi ceux de couleur et de forme et ceux désignant des qualités ou défauts sensibles ; cependant nous en avons indiqué quelques-uns qui sont plus abstraits, mais d'un usage très fréquent, tels que : *sage, menteur, désobéissant, paresseux, malade, etc*... Dans le courant de l'année, le maître aura souvent l'occasion de les appliquer à quelques élèves, et les circonstances qui auront amen eur emploi en donneront suffisamment la signification, sans qu'il soit nécessaire de les présenter pour le moment dans des leçons spéciales.

« Quant aux *verbes*, nous nous sommes attachés à ne donner que ceux exprimant des actions susceptibles d'être exécutées dans la classe sous les yeux des élèves. Le verbe *avoir* et le verbe *être* font seuls exception, aussi les avons-nous réservés pour la fin du cours. Le verbe *avoir* exprimant la possession, idée familière aux sourds-muets et rendue plus familière encore par l'usage des adjectifs possessifs, nous a paru devoir précéder le verbe *être*, beaucoup plus abstrait. Mais, afin d'éviter autant que possible, entre ces deux verbes la confusion qui pourrait résulter de leur enseignement consécutif, nous avons jugé à propos de les séparer par un certain nombre d'autres exercices.

« Contrairement à la plupart des programmes, nous avons réservé pour la deuxième année l'étude du *présent*, du *passé*, et du *futur*, qui présente, à notre avis, de trop grandes difficultés : nous nous bornons à enseigner l'*impératif* et l'*infinitif présent*.

« Cela nous a conduits à ne pas nous servir des comptes rendus d'actions : l'expérience nous a démontré que ces exercices, très utiles pour amener le sourd-muet à l'usage de la langue, doivent être laissés de côté pendant la première année.

« Les comptes rendus d'actions, en effet, nécessitent des changements de pronoms, de temps, et l'emploi des auxiliaires *être* et *avoir*.

Ex. : Pierre ! *assieds-toi.*
— *frappe-moi.*

Qu'a fait Pierre ?
il s'est assis
il t'a frappé, etc.

« L'enfant comprend mal ces changements et, le plus souvent, répond

machinalement. De plus, ces exercices exigent un temps considérable, qui serait certainement mieux employé à l'extension du vocabulaire. Forcer l'élève au bout de quelques mois à se servir de formules, parfois difficiles, est contraire à l'esprit d'une méthode qui doit se rapprocher autant que possible de la méthode maternelle. En effet, la mère, en s'adressant à son enfant, ne lui fait pas rendre compte de ses actions ; elle lui parle toujours, répétant sans cesse les mêmes mots, les mêmes phrases; l'enfant écoute, retient, et ce n'est qu'après un temps assez long, lorsqu'il a compris et recueilli une foule d'expressions, qu'il essaye de traduire par la parole ses désirs et ses besoins. Pourquoi ne pas agir de même avec le sourd-muet? Attendons que son vocabulaire se soit étendu, qu'il ai saisi le sens d'un certain nombre de propositions très simples, avant de le forcer à se servir de la langue pour exprimer ses pensées. Rappelons-nous que l'intelligence d'une langue en précède toujours l'usage, et qu'avant de la parler il faut la comprendre.

« Cependant, pour donner plus d'animation à la classe et habituer les élèves à se servir entre eux de la parole, nous avons remplacé les comptes rendus d'actions par les transmissions d'ordres. Ici, l'enfant ne se heurte pas aux nombreuses difficultés de temps et de personnes, et une leçon suffit pour lui donner le sens de la formule employée.

Ex: Pierre ! *dis à Paul de marcher.*
Pierre dit : *Paul ! marche.*

« C'est toujours l'infinitif et l'impératif que l'élève retrouve, et dans ces phrases il n'a qu'à répéter les leçons déjà apprises. Quand on arrive à l'emploi des adjectifs possessifs et des pronoms *me, te, se*, etc., on rencontre, il est vrai, les difficultés que nous avons voulu éviter en supprimant les comptes rendus d'actions; c'est pourquoi nous avons cru nécessaire de réserver ces exercices pour l'année suivante.

« Les transmissions d'ordres sont des exercices très utiles; non seulement ils permettent de revoir les leçons, d'habituer les élèves à lire sur les lèvres de leurs camarades et à parler avec eux, mais encore ils donnent au maître le moyen de s'assurer que les leçons ont été comprises.

« De nombreuses interrogations, dans lesquelles entreront les verbes *avoir* et *être*, les substantifs, les adjectifs et les pronoms enseignés pendant l'année, termineront notre programme. Ces questions graveront dans la mémoire des élèves les notions qui ont fait l'objet de toutes les leçons de l'année et donneront au maître le moyen de contrôler les progrès accomplis. Les interrogations permettront en outre de donner quelques devoirs écrits, dès la première année; nous pensons, toutefois, qu'il est préférable de consacrer les heures d'étude à des répétitions orales.

« D'ailleurs, on doit se garder de vouloir trop enseigner à la fois : enseigner peu, revenir fréquemment en arrière, présenter à l'enfant dans des leçons de récapitulation les mots déjà appris, tels sont les meilleurs moyens de lui donner l'intelligence de la langue.

« Cet ouvrage est un recueil de leçons ; nous avons voulu surtout faire un cours de langue française essentiellement pratique. Aussi, nous avons écarté avec soin les longues théories, nous bornant à donner de loin en loin quelques courtes explications. » « ANDRÉ et RAYMOND. »

L'Editeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

1379. — Tours, imp. Rouillé Ladevèze, Deslis frères, suc^rs.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 2. Mai 1887.

LA POSSIBILITÉ DE RENDRE LA PAROLE AU SOURD-MUET

Trop peu connue du grand public (1)

Tous les jours, à tout instant, chaque fois que, présenté à une nouvelle personne, nous lui déclinons, avec notre nom, la nature de notre profession, cette personne ne manque pas de nous dire : « Alors vous savez faire comme ça?... » Et elle agite grotesquement ses doigts en l'air avec des contorsions simiesques. On ne sait pas suffisamment encore, dans le public, — même dans le public lettré, — que la parole articulée est enseignée aujourd'hui à la généralité des sourds-muets.

L'illustre physiologiste dont le monde savant déplore le récentr disparition, semble avoir méconnu lui-même les résultats acquis. Voici ce qu'il écrivait encore en 1884 [2] :

« La parole, est la voix articulée. La voix est formée dans le larynx par les cordes vocales, aussi bien chez les mammifères que chez l'homme, mais elle n'est articulée que chez lui. Les organes de l'articulation situés le long du tuyau vocal, c'est-à-dire le pharynx, les fosses nasales, le voile du palais, la langue, les joues, les dents et les lèvres, existent pourtant chez les mammifères aussi bien que chez l'homme. Ici intervient donc un acte intellectuel. Les idiots et les crétins ne poussent souvent que des cris inarticulés, quoique le son produit dans le larynx traverse aussi le tuyau vocal. Les sourds-muets ont aussi un larynx et un tuyau vocal régulièrement conformés, et pourtant ils ne produisent que des sons ou des cris ; à force de persévérance *on parvient seulement à leur faire prononcer imparfaitement quelques mots*. Les modifications que l'homme doit imprimer au tuyau vocal pour transformer la voix ou le son

(1) Le titre seul de cet article indique assez qu'il s'adresse plutôt aux profanes et aux débutants qu'aux maîtres exercés.
(2) *Béclard*, Physiologie, 1884.

en paroles sont donc des mouvements volontaires, que l'imitation, secondée par le sens de l'ouïe et par l'intelligence, lui apprend à reproduire. »

Si l'on en excepte les mots que nous avons soulignés, on ne saurait mieux dire. Mais combien il est regrettable de voir notre enseignement encore si peu connu! Et si un des maîtres les plus éminents entre les maîtres en est encore à produire dans ses écrits une assertion que combattent si victorieusement les faits, que penser des disciples? Il est, en effet, fort peu de médecins — nous en écartons ceux qu'un heureux hasard a mis en relation directe avec des institutions ou des maîtres de sourds-muets, — qui aient une notion approximative des progrès réalisés de nos jours dans l'art de faire parler les sourds-muets; nous devons ajouter : et de leur faire comprendre la parole aux mouvements des lèvres. Quelle heureuse chance pour notre cause, si une plume aussi autorisée que celle qui a écrit les lignes que nous venons de citer, avait, en quelques traits, tout rapides soient-ils, fait connaître les résultats obtenus, dans nos écoles spéciales et les principaux moyens usités pour les préparer. Dans chaque village de France, en la personne de chaque médecin, notre méthode compterait un ami sinon un apôtre. Car on peut affirmer que tous les médecins de France ont lu, bien mieux, étudié le livre depuis longtemps classique dont nous avons extrait ces lignes. Peut-être quelques-uns auront-ils occasion de parcourir ces lignes. Ils pourront se rendre compte de la possibilité de rendre la parole au sourd-muet, et si, après cette lecture, l'heureuse tentation leur vient de visiter une école où est pratiquée la méthode orale, ils s'assureront que la chose est non seulement possible, mais réelle.

M. Béclard vient de nous le dire : la parole s'apprend par « imitation ». Pour imiter, il faut percevoir, il faut pouvoir, il faut vouloir. Démontrer : 1° que le sourd-muet peut être mis à même de percevoir « les modifications que l'homme doit imprimer au tuyau vocal pour transformer la voix ou le son en parole »; 2° que ses organes sont aptes à les reproduire, et 3° qu'il est capable de l'effort de volonté nécessaire.

C'est établir qu'il peut recouvrer par des voies détournées la parole qu'il n'a pu apprendre par la voie naturelle.

Pour le jeune entendant, la parole est surtout un composé de sons et il la perçoit par l'ouïe. Pour le sourd-muet, elle est un composé de mouvements visibles et de vibrations — ou simplement de souffles — tangibles. N'a-t-il pas des yeux pour voir et des mains pour toucher?

Pourquoi la vue et le toucher ne pourraient-ils pas suppléer l'ouïe? Il est certain que si l'on n'attire pas d'une façon spéciale les regards du sourd-muet vers les phénomènes visibles de la parole, il peut s'en désintéresser : ils sont d'abord pour lui une suite de mouvements confus auxquels il ne comprend rien. Mais si, par une gymnastique spéciale, on donne à son œil l'habitude de fixer la physionomie des personnes qui parlent; si on a soin de décomposer les mouvements de la parole — moins nombreux qu'on ne le croit généralement — et de les lui présenter un à un, en procédant du plus au moins visible et en ayant soin de les lui faire reproduire à lui-même; si, enfin, on lui montre que deux ou trois — quelquefois plus — de ces mouvements groupés désignent un objet qu'il a sous ses yeux ou un acte qu'il voit exécuter, la clarté se fait dans son esprit : il s'intéresse à ces mouvements dont le pourquoi lui est expliqué et dont l'usage lui a été appris.

Mais, nous l'avons dit, la parole n'est pas seulement composée de mouvements ; ceux-ci sont accompagnés de vibrations ou, simplement, de souffles. De vibrations pour l'émission de la voix proprement dite, des voyelles et des consonnes appelées douces, de simples souffles pour la production des consonnes dites fortes. Ces vibrations ont pour siège les parois de la cage thoracique, du larynx, la nuque, le dessus de la tête, les joues, la langue, les cloisons et les ailes du nez, les dents mêmes. Ces souffles sont projetés avec plus ou moins de force, ils sont plus ou moins chauds ou froids. Il convient donc, en même temps qu'on attire l'attention du jeune sourd sur les mouvements visibles de la parole, de lui faire percevoir ce deuxième ordre de phénomènes, et c'est

par le toucher qu'il y parviendra. La vue, sans le toucher, serait impuissante à lui faire percevoir les phénomènes de la parole. Le toucher seul, à la rigueur, serait capable de lui en donner quelque idée. Aussi est-on parvenu à enseigner quelques rudiments de parole par le toucher seul à des enfants sourds-muets-aveugles. Le toucher nous est donc d'un secours indispensable (1). C'est à lui que nous recourons pour faire distinguer à notre élève l'expiration sonore de l'expiration aphone et pour la correction de la voix; c'est à lui que nous recourons aussi pour faire distinguer des éléments de la parole semblables en apparence et que différencient pourtant des vibrations particulières ; c'est encore à lui que nous avons recours pour rendre perceptibles certains mouvements de la langue peu faciles à voir (dans la production du *K* ou du *r*, par exemple); c'est par lui que peuvent être perçus les souffles chauds ou froids qui caractérisent certaines consonnes ; c'est lui enfin, quand nous passerons des éléments simples aux syllabes, des syllabes aux mots et des mots aux phrases, qui nous aidera à « parfaire l'accentuation, la cadence, l'intonation, l'inflexion, en un mot la prononciation (2) ».

A part ce toucher actif, toucher de relation, opéré par les doigts de l'élève sur les organes phonateurs de son maître et sur les siens propres, il est une impression tactile plus intime, passive, si on peut dire, — quoiqu'elle ne puisse se produire sans le concours de la volonté, — qui a aussi un rôle très important pour la fixation définitive de chaque élément chez l'élève qui est parvenu à les émettre comme il convient : nous voulons parler de ce sens intérieur par lequel l'enfant sent les vibrations qui se produisent dans ses organes et se rend compte des efforts à faire pour ramener les mêmes phénomènes chaque fois qu'il est nécessaire. La fréquence des appels faits à ce toucher intime crée une mémoire musculaire qui se développe plus ou moins vite, selon que l'élève

(1) Voir *Th. Arnold*, Communication faite au Congrès de Bruxelles, 1883.
(2) Voir, *Revue internationale*, article sur le toucher, par Marius Dupont, 1re année, n° 3.

quence est plus ou moins doué au point de vue cérébral, et il ne tarde pas à exécuter les mouvements d'où doivent résulter chaque son ou articulation avec une sûreté, une promptitude qui finissent par devenir fonctions inconscientes.

Quoiqu'il soit vrai de dire que « les sourds-muets ont un larynx et un tuyau vocal régulièrement conformés », il n'en est pas moins constant que, par suite du manque d'exercice, ces organes sont peu accommodés aux fonctions de la parole. Les poumons, surtout, et les muscles, inspirateurs et expirateurs, qui favorisent le jeu de cet organe, ne sont pas en état de produire l'effort nécessité par l'émission d'une phrase, d'un mot, d'une simple voyelle quelquefois. En développant les uns et les autres, par des exercices appropriés et progressifs (1), on leur rend les aptitudes que l'inaction leur avait fait perdre. On améliore par surcroît la santé générale de l'enfant. « Itard considérait les exercices d'articulation comme des mesures hygiéniques ; il se disait que le mouvement d'émission de la voix ravivait les poumons et que l'activité de cet organe, en influant sur le bien-être de toutes les parties si précieuses et si délicates qui l'avoisinent, communiquerait par suite la force et la santé à tout le reste du corps et éloignerait de la poitrine plus forte des sourds-muets les causes de mort que le silence y introduit (2). »

C'est parce qu'ils ne s'étaient pas rendu compte de la nécessité de faire subir aux organes phonateurs cette gymnastique préalable, que nombre de professeurs se décourageaient facilement après quelques vaines tentatives pour faire prononcer des syllabes ou des mots par des jeunes sourds, ou qu'ils n'obtenaient d'eux qu'une voix désagréable, une articulation saccadée, en un mot une parole peu naturelle qui faisait condamner leur méthode.

Mais il ne suffit pas que le sourd-muet puisse percevoir la parole et que ses organes soient mis en état de la reproduire,

(1) Voir *Période préparatoire*, etc..., par L. Goguillot.
(2) Dr Esquiros. *Paris au* XIXe *siècle*. Voir également . Dubranle, *De l'articulation dans ses rapports avec l'hygiène des sourds-muets*, in *Annales des maladies de l'oreille et du larynx*, n° de septembre 1883.

encore faut-il qu'il fasse acte de volonté et de bonne volonté. Or ni le vouloir ni le bon vouloir ne lui font défaut. Ce serait, certes, une grave erreur de dire que le sourd-muet a une intelligence, ou, si l'on veut, un développement cérébral pareils à ceux de l'entendant. Mais il ne faut pas trop le rabaisser et le comparer à la brute, comme on l'a fait. Il est vrai que d'autres lui ont prêté des aptitudes surnaturelles et on a cru, dans certains pays, à certains âges, qu'il possédait le secret divinatoire (1).

La vérité scientifique est que la perte d'un sens prive celui qui en est atteint d'une foule de notions que ce sens avait pour rôle de lui procurer. C'est donc une erreur de croire qu'un sens peut être entièrement suppléé par un autre ou par les autres.

Ceux-ci peuvent se charger de remplir quelques-unes des fonctions qui revenaient à l'absent, mais ils ne s'en acquittent jamais complètement. Eux-mêmes souffrent de l'absence de l'un des leurs, son contrôle fait défaut à chacun d'eux (2) ; les impressions qu'ils transmettent au cerveau n'y arrivent pas aussi justes ni aussi nettes ; le développement de ce dernier s'en ressent donc : d'où l'infériorité marquée du sourd-muet sur l'entendant. Ce n'est pas que nous n'ayons connu des sourds-muets très intelligents : les exemples sont si nombreux que nous n'entreprendrons pas de les énumérer ; mais ces mêmes individus auraient certainement fait preuve d'une intelligence bien supérieure encore, s'ils avaient joui de l'intégralité de leurs sens. Les lacunes qui peuvent se faire dans le cerveau du sourd-muet, par l'absence de l'ouïe, ne portent pas préjudice à la volonté. Celle-ci peut subsister malgré la surdité, malgré la cécité, malgré une paralysie générale. « La volonté est une force qui commande à toutes les autres, » a dit Buffon.

Du reste, si la volonté faisait défaut, — et il peut se présenter des cas d'aberration de cette faculté, — notre élève

(1) Voir le sourd-muet d'A. d'Aubigné, in *Revue internationale*, tome II.
(2) Voir Arnold : article paru dans notre avant-dernier numéro.

ne serait pas plus apte à recevoir l'instruction par les signes ou par l'écriture que par la parole.

L. Goguillot.

(*A suivre*).

PETITES NOTES D'UN PETIT INSTITUTEUR

QUESTIONS

Tout est-il bien clair, dans l'enseignement des sourds-muets?... Hélas! non. Que de points obscurs, que de problèmes à résoudre! Voici par exemple quelques questions que je prends la liberté de soumettre à mes chers collègues de tout pays, avec l'espoir qu'il plaira à quelques-uns de me répondre.

I. — Faut-il, dans les premières années employer avec les jeunes sourds-muets un langage grammatical et correct? Doit-on leur permettre de simplifier l'expression, la phrase? Peut-être ne me fais-je pas bien comprendre. En ce cas prenons quelques exemples. Les circonstances m'obligent fréquemment à employer le verbe *aller*. Dois-je employer les formes correctes : *je vais, tu vas*, etc... ou m'est-il permis de m'en tenir constamment à une seule formule, celle de l'infinitif par ex. : *Je aller*, etc... ?

II. — Peut-on tolérer chez l'enfant de première et de seconde année la suppression de certains termes de relation, tels que les articles et les prépositions. Puis-je par exemple au lieu de dire : *Tu écriras le nom de X sur le tableau*, m'exprimer autrement et dire : *Tu écriras nom X tableau*. Ce qui est en somme du style télégraphique.

III. — Obligera-t-on les sourds-muets à répondre par des propositions complètes ? Alors même que les entendants ne le font pas ! A la demande : *sais-tu jouer de la flûte?* celui

qui entend répond *non*, et c'est tout. Est-il nécessaire ou même utile que le sourd-muet réponde au contraire : *Non, Monsieur, je ne sais pas jouer de la flûte.*

IV. — Est-il nécessaire ou utile que le sourd-muet répète toujours la question qui lui est adressée ?

V. — Comment faire pour empêcher le sourd-muet de déclarer qu'il a compris et de se montrer satisfait de l'explication donnée, quand en réalité il n'a rien compris du tout?

DE MINIMIS.

DE L'ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE DES SOURDS-MUETS

POUR VENIR EN AIDE AUX PARENTS ET AUX PROFESSEURS

Éducation préparatoire des Sourds-muets (*Suite*)

8. LE SOURD-MUET PAR RAPPORT A LA NATURE ET AU LANGAGE

Le système des *Kinder Garten* (jardin d'enfants) a souvent été mentionné comme fournissant une méthode appropriée à l'éducation préparatoire des sourds-muets. Mais il y a dans ce système un oubli évident des différences essentielles qui existent dans leurs conditions (ou caractères). Les entendants entrent à l'école avec une connaissance considérable du langage. Cela est immensément à leur avantage. Ils peuvent entendre, causer, chanter un peu et donner un peu d'attention à ce que font ou disent leurs professeurs. Les neuf dixièmes du travail ont été déjà faits à la maison et ils ont seulement à continuer sur les mêmes lignes. C'est le développement plus grand de la méthode de la mère. Il en est bien autrement avec les sourds. Ils ne savent rien du langage, excepté quelques signes que la nature leur a enseignés pour exprimer leurs besoins et leurs émotions les plus pressants ; et ils sont

bornés à ce qui entre dans leur esprit comme des images d'objets. Aucuns mots ne leur sont suggérés et leurs idées sont associées seulement avec les objets. Les choses, comme dans un diorama, passent devant eux, et, seulement quand elles sont frappantes, laissent quelques traces dans leur souvenir. Toutefois quelques-uns d'entre eux sont plus heureux. Ils ont appris l'expression mimique de tout ce qui les émeut dans la vie active, et cela serait impossible s'il n'y avait là ni attention ni observation, car pour imiter autrui, l'action ou la propriété particulière doit avoir été non seulement épiée attentivement, mais être devenue aussi le sujet de la réflexion pour être reproduite en gestes. Ils sont des comédiens, mais ils prennent des scènes directement dans la nature. Toutefois les plus intelligents d'entre eux sont des créatures d'impulsions incertaines, et complètement dépourvues du contrôle personnel qu'ils doivent avoir pour être instruits dans la parole. Il ne faudra pas non plus poursuivre leur éducation dans la voie ouverte par leurs tendances mimiques. Une meilleure méthode doit être commencée. La nature la fournit. Peut-être comme elle est ici présentée peut-elle tout d'abord faire sourire, mais nous ne sommes pas inquiets. Le but est bon, et notre souhait est que des idées meilleures puissent être trouvées.

9. LA NATURE ENSEIGNE LA VRAIE MÉTHODE

D'après ce qui a déjà été établi, les impulsions à l'activité nerveuse et musculaire sont fortes dans l'enfance. Les exercices violents, le jeu, l'empressement à détruire tout ce qu'ils peuvent toucher, à lutter l'un avec l'autre pour la supériorité, et les jeux réclamant effort ou adresse sont leurs occupations quotidiennes. Le plaisir produit par celles-ci est immense, et devient l'aiguillon à l'effort renouvelé. Alors qu'est-ce que tout cela, si ce n'est leur nature luttant pour un développement plus complet et rendant la fatigue agréable par le plaisir auquel elle est associée. Les enfants ne pensent qu'au plaisir, mais la nature entend faire d'eux des hommes et des femmes. Et elle travaille sagement. Pouvons-nous mieux faire que de

l'imiter? Beaucoup des jeux de l'enfance sont la copie des scènes dans lesquelles les hommes faits et les femmes sont les propres acteurs, mais d'autres parmi eux sont de magnifiques inventions de leur fait. Ils désirent être des hommes et des femmes faisant de grandes choses comme s'ils étaient grands. Il y a un joli conte dans les nuits arabes sur le calife Haroun al Raschid. Un marchand fut dépouillé du trésor qu'il avait confié aux soins d'un ami déloyal, durant son absence, et il ne put l'amener à avouer devant la justice. En observant quelques enfants au jeu qui avaient entendu le procès, il forma un tribunal mimique et mit le voleur en demeure de se défendre, le calife découvrit les preuves de sa culpabilité. Ce n'est pas un incident invraisemblable. Les enfants souvent découvrent les choses qui passent inaperçues pour leurs parents. Le langage leur vient par la même voie, et rien ne leur plaît plus que de pouvoir parler comme leurs aînés. De même la société d'enfants de leur âge est ardemment recherchée par eux. Ils n'attendent pas les présentations. Le jeune prince et l'enfant paysan, si on les laisse ensemble, sont vite amis et s'entr'aident pour leur plaisir convoité. Mais pendant tout ce temps le développement des muscles et la culture des sens font des progrès. L'attention, l'observation et l'imitation, comme les acquisitions de l'esprit, en sont les résultats. Nous pouvons élever les sourds-muets suivant une pareille voie. Ici, il y a quelques enfants à un jeu de billes. Le rond est fait, les billes placées, avec une bille au centre, et il y a un enfant en posture, sa bille ajustée entre ses doigts. D'abord il fixe son attention sur la bille du centre, observe la distance et la direction, et alors concentre dans sa propre bille la force qui l'entraînera à abattre celle de son ami. Il s'efforce d'égaler le plus fort dans la partie, et imite avec soin sa façon. S'il réussit, il est vivement charmé. Dans de pareils jeux, les nerfs et les muscles sont dans un exercice excité, et les sensations et les perceptions sont proportionnellement vives et profondes. Il est inutile de remarquer que dans tout ceci la culture intellectuelle et morale est très limitée, mais elle est de l'espèce qu'il faut, et alliée étroite-

ment avec l'instruction orale qui suppléera aux parties du langage qu'il lui manque pour exprimer ses conceptions. Il y a encore bien d'autres jeux ou exercices parmi lesquels le maître saura choisir ceux qui conviennent le mieux au but qu'il se propose et le mieux proportionnés à l'âge et aux aptitudes de l'écolier. Puisque nous entreprenons d'esquisser une méthode, plutôt que d'entrer dans l'énumération de procédés, nous n'insisterons pas davantage sur cette partie de notre étude.

Éducation spéciale des sens

Cette éducation est bonne aussi longtemps que cela va, mais pour notre tâche les sens doivent avoir une éducation plus définie et plus spéciale afin de répondre aux besoins.

a) *La vue* est le premier de tous, et est capable, si elle est convenablement éduquée, de discerner le plus grand nombre des mouvements organiques accompagnant la parole. L'éducation de ce sens doit comprendre la forme, le volume, la couleur, le mouvement et la distance. Maintenant beaucoup des jouets des enfants fournissent la plupart de ces éléments — principalement les constructions briquetées de différentes grosseurs, et les modèles, formés de moulures (ou briquettes) teintées, dont le choix et l'arrangement exerceront l'œil et la main. Les enfants éprouvant de bonne heure un intérêt pour les animaux, leur attention pourrait être dirigée sur leur forme, leur couleur, leur volume, leur nourriture et leurs mouvements.

Ensuite les images de ces animaux pourraient leur être présentées pour s'assurer s'ils se souviennent, et l'on trouvera qu'ils les ont observés attentivement, car ils essaieront d'imiter leur allure, leurs sauts et leurs bonds. De même, aussitôt qu'ils peuvent tenir un crayon, je voudrais les laisser faire des croquis grossiers de ce qu'ils ont vu, et former les lettres de l'alphabet, car elles renferment la figure, le volume et la distance. Nous ne désignons là qu'un petit nombre des exercices spéciaux pour la vue, et, si l'on observe soigneusement, on trouvera que l'œil arrive vite à discerner et à découvrir, et que le contrôle de l'esprit

augmente considérablement avec l'attention et l'observation.

b) *Le toucher* est le second dans l'ordre d'importance chez les sourds-muets, et doit être soigneusement cultivé, car beaucoup plus de choses dépendent de ses usages qu'on ne le suppose généralement.

Sans lui, même avec l'aide de la vue, la parole serait impossible. Sous sa direction, la langue et les autres organes sont guidés dans tous leurs mouvements, et acquièrent les habitudes qui font parler facilement. Le toucher est présent sur tout le corps, mais spécialement dans les mains, les lèvres et la langue. Sa culture plus complète dans les mains influencera indirectement la langue. Ceci peut être le mieux fait en se privant de l'aide de la vue. Bander les yeux est le meilleur moyen ; alors laissez un certain nombre de coupes, d'assiettes, de jouets, ou toute autre chose appropriée, placés sur une table et l'élève maniera un d'eux séparément jusqu'à ce qu'il arrive à la perception de sa forme, son volume et son poids. Alors remettez l'objet avec les autres et d'abord laissez l'élève le retrouver par le toucher seul. Si ceci est répété avec d'autres objets jusqu'à ce qu'il acquière une facilité plus grande à distinguer chaque objet, alors, après avoir touché l'un ou l'autre pendant qu'il a les yeux bandés, on pourrait avoir recours à la vue seule pour reconnaître l'objet. Les rapports auxiliaires de la vue et du toucher sont développés le mieux par de semblables exercices, et ceci est la forme la plus élevée de préparation à imiter les rapports organiques et les mouvements de la parole.

L'idée du poids, ou la résistance musculaire à tout ce qui presse plus que le toucher simple, peut être convenablement enseignée, par un nombre de poids différents en grosseur, ou de monnaies de grosseurs différentes, d'abord de même métal, puis de différents métaux, comme le cuivre, l'argent et l'or, qui, bien que semblables en grosseur, diffèrent en poids et en valeur. Placés sur la paume de la main et d'abord touchés aussi avec les doigts, ou pressant sur la paume seule et sans l'aide de la vue, elles fournissent d'autres belles séries d'exercices en formant des conceptions claires de ce

que le toucher peut faire par lui-même, seul ou avec l'aide de la vue. De semblables exercices peuvent être multipliés à l'infini, mais ils doivent être choisis pour donner plus de force à l'attention et à l'observation aussi bien que pour développer le toucher. Les aveugles, ordinairement, excellent dans ce sens, à cause du plus grand usage qu'ils en font pour remplacer la vue. Quelques-uns d'entre eux peuvent reconnaître la présence d'un ami en touchant sa main, ou d'autres en touchant une autre partie des personnes remarquable par quelques traits particuliers. L'histoire touchante du poète aveugle qui, après bien des années d'éloignement, reconnut la dame de son premier amour par le toucher de la main, est un bel exemple des effets d'une culture plus élevée. Nous cherchons quelque chose de semblable pour le sourd, de sorte que sa parole puisse acquérir plus de distinction et d'agrément. Et, par conséquent, les lèvres et la langue peuvent être traitées séparément. La réception et la mastication des aliments peuvent beaucoup pour elles, mais non assez.

Leur contact direct avec les différentes substances, dures ou molles, rudes ou douces, proches ou plus éloignées, avec les exercices musculaires, correspondant de sorte que le bout de la langue puisse devenir sensible à la pression, amènera les nerfs à des usages actifs semblables à ceux qui seront employés dans la parole. Le mécanicien, l'artiste et le musicien deviennent experts à découvrir les variations les plus petites de volume, de forme et de pression, et usent de leurs instruments avec la plus grande justesse. Cela suffit pour nous convaincre qu'un enseignement semblable mettra les sourds-muets à même de se servir de leurs organes de la parole aussi exactement.

c d) *L'odorat et le goût* sont unis intimement. Doutons-nous de la convenance de quelque objet de nourriture que nous mâchons, l'odorat est aussi consulté à son tour comme un autre juge compétent. Si l'odeur ne nous convient pas, nous cherchons quel en est le goût. Les sourds-muets comme les enfants, emploient ces sens fréquemment, peut-être même plus que les autres, parce que comme leurs plaisirs

sont d'abord principalement du sens, et que la portée est encore plus limitée par leur surdité, ils semblent avoir une jouissance plus vive de tout ce qui leur est agréable. Abandonnés à eux-mêmes ils voudraient éviter tout ce qui leur est désagréable, et ainsi limiter la portée des deux sens; ils doivent donc avoir recours à des exercices dans tous les genres de goûts et d'odeurs jusqu'à ce qu'ils puissent distinguer les fleurs et les fruits par l'odorat seul ou par la vue seule.

Tous ces exercices non seulement aident au développement nerveux, mais aident l'esprit à former des idées plus précises et plus durables des objets. Une rose est très belle à voir et douce à sentir, mais ces deux qualités sont toujours associées dans notre esprit, et ainsi elles se rappellent toujours l'une l'autre. Quand l'odeur, le goût, la vue et le toucher d'un objet sont tous agréables, alors il est certain de n'être pas oublié. Et ceci nous rappelle aussi le genre de sélection que nous devrions faire afin d'arrêter l'attention et d'imprimer les conceptions. Comme les petits enfants trouvent vite l'usage de leurs membres, de même aussi ils trouveront vite l'usage de leurs sens, si nous les enseignons sagement. Le sentiment de leur possession est stimulant, et il augmente jusqu'à ce qu'ils deviennent les instruments de la pensée toujours prêts pour l'usage qu'on veut en faire. L'attention, l'observation et l'imitation peuvent devenir des habitudes sous cette discipline, et ainsi préparent les meilleures conditions pour l'enseignement oral.

11. ÉDUCATION DE LA RESPIRATION

Mais la préparation serait incomplète sans l'éducation de la respiration, pour les sons et pour la parole.

La respiration mise en action par les poumons et modifiée à son passage par la bouche, est l'élément constitutif de la parole. Du contrôle exercé sur son expulsion et son inspiration dépend en grande partie l'habileté à émettre et à combiner les sons du langage en mots, en phrases et en sentences. Chez les enfants entendants, cette aptitude s'acquiert par la parole elle-même. En effet, les poumons se dévelop-

pent et l'action sur l'emploi de la respiration augmente progressivement avec le besoin d'exprimer par des mots les nouvelles idées et les nouvelles constructions. Mais la surdité fait obstacle à cet entraînement et les poumons ne sont utilisés que pour les fonctions ordinaires de la vie, le pouvoir que la parole aurait conféré manque et, dans une phrase dont le cours ne doit être ni précipité ni hésitant, il y a grand danger d'épuisement et d'arrêt subit. Cet inconvénient peut le mieux être évité par une éducation préparatoire de la respiration et ensuite de la voix. Maints expédients artificiels ont été employés dans cette vue, mais aucun n'a réussi aussi bien que les moyens indiqués par la nature. Quelques-uns des jeux favoris des enfants exercent particulièrement la respiration (comme la course, le saut et la marche rapide). Mais ils ne suffisent pas. La respiration doit être exercée isolément. D'abord par de rapides inspirations et de lentes expulsions, ou au contraire par de lentes respirations et de rapides expulsions; enfin par de lentes inspirations et expulsions. Ces dernières ne doivent pas être poussées jusqu'à épuisement, car cela est affaiblissant. Ensuite on fait des inspirations partielles jusqu'à ce que les poumons soient remplis d'air, et on arrête l'impulsion et on la rend intermittente. Cette dernière forme est celle qui se rapproche le plus des exigences du langage. Après avoir bien dirigé ces exercices, le maître peut avoir recours à des tubes improvisés en papier roulé de diverses dimensions.

On peut régulariser la respiration à l'aide de ces tubes, en repoussant successivement des petits morceaux de papier étalés dans ce but sur la table. Il n'est pas nécessaire de souffler dans les tubes car la force nécessaire pour souffler n'est jamais utilisée dans la parole. L'élève sera aidé dans la tâche de régularisation de sa respiration en posant légèrement la main sur sa poitrine. En plaçant sa main sur la poitrine du professeur, il se rendra compte de la façon graduée dont se font les aspirations et les expulsions.

De plus quelques maîtres ont recours à des balles ou ballons en caoutchouc que l'on peut gonfler par la respiration.

Mais comme on est inévitablement amené à souffler, on s'expose au danger d'affaiblir les poumons par une fatigue inutile. Il n'y a aucune utilité à retenir la respiration car cette action n'a pas d'application pratique.

En somme, les moyens les plus simples sont les meilleurs. La nature fera le plus si elle est aidée judicieusement. Cet élément doit être utilisé avant qu'on ait recours à d'autres.

12. L'ÉDUCATION DE LA VOIX

La voix est le son musical que forment les vibrations provoquées par la respiration en passant par le larynx. Maintenant nous n'avons à nous occuper que de la voix elle-même telle qu'on l'entend dans la voyelle *a*, comme dans *pa* ou *ma* (considérée par la plupart des auteurs comme la plus simple à produire et la plus facile à imiter). Nous laissons de côté pour le moment ses différentes modifications. Le ton clair et plein de cette voyelle a une importance capitale pour le maître. Comme une note de clef, elle agit sur toutes les autres, provoque dans le larynx l'action musicale plus ou moins favorable de toutes ses parties en tenant compte de sa structure. C'est le début d'une accoutumance qui s'étendra aux autres voyelles et déterminera enfin le caractère définitif de la voix. Quelques élèves peuvent la prononcer sans notre aide et nous avons soit à confirmer la prononciation si elle est pure, soit à la corriger de notre mieux si elle est défectueuse. Mais si les élèves ne savent rien, la façon dont nous nous en occuperons aura une grande importance.

13. LES SOURDS-MUETS SAVENT-ILS QUELQUE CHOSE DU SON VOCAL ?

Est-il hors de propos de rechercher si les sourds-muets savent quelque chose de notre idée de ce mot ? Savent-ils quelque chose de sa forme musicale ? Les sourds chez qui l'organe auditif n'a jamais existé n'en ont pas la moindre idée, car la fonction de cet organe ne peut être accomplie par aucun autre sens. Le toucher qui est intimement lié à l'ouïe, peut signaler les vibrations ou ondulations par lesquelles

le son se propage mais nullement le phénomène musical. Ceci est l'apanage exclusif de l'organe auditif. Mais, la surdité absolue est fort rare. Les défauts de construction de l'organe, vu les dégradations produites par la maladie, sont généralement partiels. Le nerf auditif et certaines autres parties peuvent subsister et être affectés par les sons qui les atteignent par l'oreille ouverte ou par les os du palais et permettre ainsi leur perception.

Ceci est très varié, depuis la perception des sons faibles jusqu'à l'audition des voyelles.

Mais il est rare qu'on puisse en faire usage comme moyen pratique de conversation. La valeur principale de cette faculté réside dans l'aide qu'elle confère au toucher en rendant le son plus réel pour l'élève. Quand l'ouïe manque totalement, le toucher aurait à suppléer tout à fait le son. Heureusement ce cas est fort rare. Peu d'entendants réfléchissent jamais à cette matière. Ils attribuent tout le phénomène à l'organe ouvert et négligent la part qui revient aux organes de la parole eux-mêmes dans la transmission des vibrations du son à l'oreille interne. Les dents et les autres os de la bouche sont d'excellents conducteurs et transmettent par le crâne dont ils sont les prolongements tous les sons reçus. Ils modifient les sensations de telle sorte, que jamais nous ne nous entendons nous-mêmes comme les autres nous entendent. Que quelqu'un bouche ses oreilles et ses narines et parle ensuite à un interlocuteur, il percevra aussitôt l'effet interne des sons sur les dents et le palais ainsi que la forme dans laquelle ils atteignent l'organe auditif.

Il est certain que les trompes d'Eustache ont un rôle dans cette transmission. Pas suffisamment toutefois pour infirmer la conclusion que notre ouïe est grandement affectée par notre propre voix et doit beaucoup à son pouvoir régulateur indirect. Notre expérience confirme également une conclusion que suggèrent ces rapports et qui offre une grande importance pour les sourds-muets. C'est que la voix est le meilleur moyen de développer la faculté auditive telle qu'elle existe. Elle offre ce grand avantage d'opérer d'une façon

aussi constante et aussi régulière que l'appareil auditif avec lequel elle se trouve associée. A ces divers degrés d'entendement à l'exception du plus élevé, il n'existe aucune conception de la qualité musicale des sons. Les vibrations qui excitent des sensations agréables manquent de netteté chez les sourds. Sous ce rapport ils ressemblent aux aveugles dont les globes oculaires semi-opaques laissent passer suffisamment de lumière pour leur permettre de dire qu'il fait jour et que le soleil est levé, mais qui ne peuvent distinguer ni forme, ni couleur, ni beauté. Beaucoup de sourds-muets, d'après mes observations personnelles, intervertissent l'ordre de l'échelle musicale. Les notes les plus basses sont pour eux les plus élevées, et réciproquement, parce que les premières frappent plus le sens par la lenteur et la force de leurs vibrations, tandis que les autres le frappent moins à cause de leur plus grande rapidité et de leur moindre force.

Il semble que ce fait démontre que l'organe auditif n'a pas une sensibilité suffisante pour faire cette distinction.

A suivre. Th. ARNOLD.

LA RÉFORME DE L'ORTOGRAPHE

En envoyant son adésion à la *Société de réforme ortografique.* M. L. Havet, l'éminent professeur du Collège de France, a écrit à son secrétaire provisoire la lettre suivante :

Paris, 25 février 1887.

Cher Monsieur,

Vous me demandez ce que je pense de la réforme ortografique : je vous réponds bien volontiers. D'abord, je pense beaucoup de mal de l' " ortografe " actuèle.

Ele fait gaspiller la place et le tems. A quoi bon doubler la consone dans *attraper*, quand on ne la double pas dans *aborder*, *agréer*, *aposter*, *atermoyer*? Et si un *p* suffit pour *attraper*, pourquoi en faut-il deux à *trappe*?

Ele fait gaspiller quelque chose de plus précieux encor, l'étude. La peine que l'enfant prend à graver dans sa mémoire le *t* double et le *p* simple d'*attraper*, mieux vaudrait qu'il la prît à lire dix lignes d'un classique.

Ele est anti-historique. Ce n'est ni l'ortografe de Voltaire, ni cèle de Corneille, ni cèle de Rabelais, ni cèle de la Chanson de Roland.

Ele est anti-étimolojique, car èle est capricieuse. Nous écrivons *aile* du latin *ala*, et *pelle* du latin *pala;* nos pères, qui écrivaient tout bonement *ele* et *pele*. n'étaient pas si inconséquans. C'est ainsi qu'ils écrivaient volontiers *fame*, de *femina*, come *dame*, de *domina*. Ils écrivaient *vint* et non *vingt*, de *vigenti*, come nous écrivons *trente* et non *trengte* de *trigenta*; ils n'avaient pas eu l'idée grotesque de faire sauter le *g* de *vigenti* par dessus l'*n*. Sans le savoir, ils étaient meilleurs linguistes que nous, car ils n'écrivaient pas *legs* un mot qui vient de *laisser*, et *poids* un mot qui vient de *pensum*. J'insiste sur ces absurdités de notre " *ortografe* ", non qu'èles en soient les inconvénians les plus graves, mais parsequ'èles servent à la défendre Il y a de braves gens qui aimeraient à la voir respecter pour ses velléites étimolojiques. Qu'il leur soit dit, avant qu'ils ouvrent la bouche, que le seul emploi de cet argumant serait un brevet d'ignoranse.

Mais le tout n'est pas de jujer et de condâner la cacografie oficièle : il faut obtenir qu'èle soit remplacée par quelque chose de moins mauvais. Ici, permètez-moi de ne pas vouloir aler trop vite. Il faut une réforme acseptable pour tout le public; c'est dire qu'il la faut dabord acseptable pour l'Académie fransaise. Car, — c'est là un fait d'expérianse, — le public suit avec une dissipline parfaite l'ortografe de l'Académie; il pratique sans retard les réformes que l'Académie a admises, il ne prend pas même conaissance de cèles qu'èle ajourne. Il y a dailleurs possibilité d'acsion réciproque : le public obéit à l'Académie, l'Académie à son tour écouterait la voix publique si cèle-ci prenait la peine de parler. Le but à poursuivre me paraît donc pouvoir être défini ainsi : Proposer à l'opinion pour qu'èle apuie, à l'Académie pour qu'èle statue, des simplifications ortografiques qui ne rebutent ni l'une ni l'autre.

Cète formule implique que nous devons comanser par limiter nous-mêmes nos ambitions. Peutêtre un pur fonétiste, qui se placerait dans l'absolu,pourait-il souaiter d'écrire *katrom* pour *quatre hommes;* mais pour vous ou moi cela ne serait pas souaitable, puisque évidamant nous ne l'obtiendrions pas. Je vous avoue que je serai satisfait, si au premier dicsionaire l'Académie me permet d'imprimer *quatre homes.* Pour le moment, je pense qu'il nons faut chercher, selon un mot célèbre, les réformes ortografiques *qui nous divisent le moins.*

Ce seront cèles qui, aisémant consiliables avec divers prinsipes, pourront agréer à la fois à des écoles et à des instincts contraires. Otons un *m* à *homme ;* voilà une simplification démocratique, et nous aurons pour nous les socialistes, ou, si vous voulez, les Américains de l'ortografe. Ce sera plus fonétique, et nous aurons les " Fonétik Tîtcerz" (1) Ce sera plus historique (c'est la plus vieille ortografe fransaise); nous aurons donc pour nous les liseurs des vieux écrits. Demandez à un savant

(1) Allusion au journal *Dhi Fonétik Tîtcer*. organe de l'Association fonétique des professeurs de langues vivantes.

come mon cher maître et ami Gaston Paris : en ôtant l'*h* du mot *homme* vous contanteriez ou soumètriez peutêtre sa raison; en ôtant une *m* come dans l'ansiene langue, je suis sur que vous toucherez son cœur; et de fait, n'est-il pas permis d'aimer notre passé jusque dans les petites choses? Enfin ce sera de la modération; or, pour une persone qui s'intéresse à un chanjement, il y en a cinquante ou cent qui le subissent si on les ménaje, qui se rebifent si on les rudoie.

Vous aviez convié à vous conseiller un home qui est le premier savant de l'Europe sur la matière. Il pouvait vous répondre avec une autorité sans égale, mais non peutêtre avec pleine liberté, car il eut falu parler *pro domo sua*. Moi je vous le dirai bien à mon aise : *Le guide, c'est le vieux fransais*. Là ils existent déjà, et très à découvert, les prinsipes d'une ortografe à la fois nationale et rationèle, à la fois étimolojique et très simple, à la fois voisine de la nôtre et beaucoup meilleure. Recueillons ces prinsipes et faisons les prévaloir : à chaque jour sufit sa peine. Croyez-vous donc que le vintième siècle ne voudra pas aler plus loin? Hé bien, le vintième siècle en sera libre.

Mais je tiens, cher Monsieur, plus encore à plaider pour la réforme que pour la modération. Tel lecteur sérieux demandera peutêtre si l' "ortografe" vaut qu'on l'améliore. C'est si peu de chose aux yeux de l'home fait, cète étude enfantine! A ce lecteur de bone foi, je réponds que come lui je trouve nos règles méprisables, mais que de milions d'enfans peinent à les aprendre, et que l'importanse de ce qui n'en a pas se mesure au tems qu'on y perd.

Louis Havet,
Professeur au colèje de France.

INFORMATIONS

Une nouvelle chaire à la Sorbonne. — Il est créé une chaire de science de l'éducation à la faculté des lettres de Paris.

M. Marion, docteur ès-lettres, est nommé titulaire de cette chaire. La manière dont les instituteurs ont accueilli le cours que professait M. Marion répond du succès de ce nouvel enseignement.

L'antique pédagogie, devenue la *science de l'enseignement* a enfin conquis droit de cité parmi les autres branches de l'enseignement supérieur.

*
* *

Un monument à Pestalozzi. — Nous apprenons que, sur l'initiative du journal suisse l'*Éducateur*, une souscription

a été organisée qui est destinée à élever un monument à Pestalozzi. La plupart des revues pédagogiques françaises se sont empressées d'appuyer le projet et de favoriser les intentions de leur confrère suisse.

Le comité chargé d'organiser la souscription se compose de MM. Fost, Defodon et Guillaume.

Nous engageons vivement nos lecteurs à contribuer à la glorification de celui qui fut en même temps un grand pédagogue et un philanthrope militant.

*
* *

Le Code de l'hygiène scolaire. — La société d'hygiène de Genève vient de résumer, dans les douze thèses suivantes, les principales conditions d'une bonne hygiène intellectuelle des écoles.

1. — Dans les établissements d'instruction publique primaire et secondaire, la séance de l'après midi ne doit pas commencer avant deux heures.

2. — On doit attribuer les premières heures de la matinée aux branches qui nécessitent le plus d'effort intellectuel, tandis qu'on affectera de préférence au dessin, au chant et à la gymnastique les dernières heures de chaque demi-journée scolaire.

3. — Les leçons doivent être interrompues toutes les heures par une récréation permettant à l'élève de se livrer à un exercice corporel. Les exercices ou leçons de gymnastique doivent, autant que possible, être quotidiens.

4. — La durée d'une leçon ne doit pas dépasser 3/4 d'heure dans les degrés supérieurs et doit progressivement diminuer dans les degrés inférieurs.

5. — En général, le maître doit suspendre son enseignement dès qu'il surprend des signes de fatigue ou d'agitation dans son auditoire et lui accorder un repos sur place de quelques instants.

6. — Le maître doit surveiller l'attitude de ses élèves, afin qu'ils n'en contractent pas de vicieuses; il ne doit pas leur imposer une discipline trop stricte, mais il doit avoir égard au besoin de mouvement inhérent à leur âge.

7. — Chaque leçon doit être donnée de telle sorte que l'enfant soit alternativement actif et passif, c'est-à-dire qu'il soit mis en demeure de parler, d'écouter et d'appliquer l'enseignement donné. L'enseignement ne doit jamais être dicté d'une manière absolue.

8. — L'enseignement doit être varié le plus possible et distribué de manière que les leçons qui se succèdent fassent appel à des facultés différentes. On évitera les travaux écrits prolongés.

9. — La nature de l'enseignement ne doit jamais dépasser la portée intellectuelle de ceux auxquel il s'adresse. L'âge et le sexe des élèves constituent à cet égard des indications qu'il faut respecter dans le choix des objets et des méthodes d'enseignement.

10. — La mémoire ne doit pas être surmenée; faculté maîtresse du jeune enfant, elle doit être exercée et disciplinée, mais elle doit céder graduellement la place au raisonnement à mesure que l'élève gagne avec l'âge les degrés supérieurs L'éducation des sens et le développement des facultés d'observation doivent occuper une place importante dès les premiers degrés de l'instruction.

11. — Il ne doit être donné à apprendre que des choses bien comprises, et, pour graver sans fatigue un fait dans la mémoire, mieux vaut une leçon morale intéressante qu'une mémorisation.

12. — Les devoirs à domicile doivent être très limités et ne porter que sur les branches essentielles du programme. Ils seront proportionnés à l'âge de l'enfant; ils devront être faits avec goût et plaisir et satisfaire aux exigences de la qualité plutôt qu'à celles de la quantité. Le pensum doit, en général, être prohibé et doit, dans tous les cas, faire appel à l'intelligence de l'enfant.

*
* *

La Commission royale anglaise à Milan. — Le 8 mars, la Commission Royale anglaise continuant son enquêté sur les sourds-muets et les aveugles, visitait l'institution royale des sourds-muets et l'école des sourds-muets pauvres de Milan. Les membres de la Commission se sont entretenus longuement avec les maîtres italiens et ont fait de nombreuses expériences pour constater les résultats réels de la *methode orale pure*. Ils ont parlé aux élèves, les interrogeant, prenant des notes, se livrant en somme à de sérieuses et minutieuses investigations. Ces Messieurs ont paru très satisfaits et ont donné maints témoignages de leur satisfaction. — Ils n'ont pas manqué de remarquer la triste figure que fait l'École royale comparée au bâtiment grandiose de l'École des Pauvres. Voilà certes qui n'est pas un éloge pour le gouvernement italien, lequel, peu soucieux du *decorum* d'une institution qui devrait être son orgueil, se laisse devancer par la charité privée.

Nous espérons que la Royale Commission rapportera de ses visites des impressions qui feront faire un progrès à l'éducation et à l'instruction des sourds-muets.

*
* *

Vacances forcées. — Quelques élèves de l'institution nationale des sourds-muets de Chambéry ayant été atteints de la fièvre scarlatine, on a par mesure de prudence licencié l'École.

*
* *

Excellente innovation. — Grâce à l'initiative de son directeur, M. JAVAL, l'institution nationale des sourds-muets de Paris vient d'être dotée d'une magnifique piscine où les élèves se baignent à l'aise par escouades de 30 à 35. La piscine peut être emplie ou vidée en quelques heures, avec de l'eau chaude ou froide à volonté.

Cette heureuse transformation d'une antique salle de bains hors d'usage sera du meilleur effet pour la propreté et partant pour la santé des élèves. L'exemple ne manquera pas de tenter les directeurs d'institutions assez riches pour s'offrir un pareil luxe.

*
* *

Quatrième congrès international des instituteurs de sourds-muets. — Le congrès international qui semblait devoir se réunir, cet été, à Francfort n'aura pas lieu. Voici, d'après un de nos confrères, la « Déclaration » rédigée à ce sujet au nom des membres allemands du Comité central par MM. WESWEILER et VATTER :

DÉCLARATION

« Les efforts que nous avons faits pendant dix mois n'ont pas réussi « jusqu'à présent à faire fixer, d'accord avec le chef-lieu, Paris, quoique « ce soit de précis concernant le 4e Congrès international des instituteurs « de sourds-muets qu'on avait eu en vue de tenir à Francfort-sur-le-Mein « en 1886. Aujourd'hui le long espace de temps écoulé ne permet plus de « faire les préparatifs étendus qu'exige un Congrès international, alors « même qu'il n'y aurait pas, dès maintenant, de fortes raisons de se de- « mander si le Congrès se passerait d'une manière satisfaisante. Aussi, « nous trouvons-nous dans la pénible nécessité de déclarer :

« Que nous devons renoncer à nous occuper pour 1887 d'un Congrès in- « ternational des instituteurs de sourds-muets à Francfort-sur-le-Mein.

« Francfort, le 13 mars 1887.

« Cologne,

« Au nom des membres allemands du Comité central. »

« N. WEISWEILER, J. VATTER. »

La réponse faite à cette déclaration par le comité de Paris nous a été signalée trop tard pour que nous puissions la donner dans le présent numéro. Nous la publierons prochainement. G. G.

REVUE DES JOURNAUX

La Rivista scolastica (1). — Tel est le titre d'uue petite revue hebdomadaire d'instruction et d'éducation qui vient de voir le jour à Naples et dont nous avons reçu les deux premiers numéros. Nous y trouvons cette heureuse constatation que « Naples scolaire s'est réveillée du sommeil dans lequel elle gisait depuis de longues années. » Il paraît que l'organisation de l'enseignement primaire en Italie laisse beaucoup à désirer, au moins dans certaines provinces, si l'on en croit M. Salvator Colonna qui en trace un tableau des plus navrants. « Les mains lui en tombent de honte. » Il passe en revue les questions les plus importantes : local, matériel scolaire, matériel scientifique, traitement des instituteurs, tout laisse horriblement à désirer. Comme conclusion, M. Colonna demande, avec le député Gabelli, le rattachement intégral des écoles primaires à l'État. L. G..

American Annals (Janvier 1887). — Un premier article, signé Francis D. Clarke (Arkansas Institute, Little Rock) traite de l'enseignement du dessin.

Le professeur Théodore Kiesel de Washington (Kendall School) s'occupe des premières leçons de langue. Le difficile pour le maître, dit-il, n'est pas de posséder les connaissances nécessaires, mais de savoir les enseigner. C'est à cet art naturel que l'instituteur doit ses meilleurs succès. Il ne s'agit pas pour lui d'être plus ou moins savant, mais de se mettre à la portée de ses élèves, et de leur rendre intelligible ce qu'ils ont besoin de connaître... M. Kiesel paraît attacher une certaine importance à la pratique empruntée à quelques alphabets, et qui consiste à présenter un mot commençant par *a* pour enseigner la lettre A ; un mot commençant par *b* pour enseigner la lettre B, etc... Il procède au moyen de l'écriture. Pour les verbes par exemple, il écrit : *cours*, puis *je cours, vous courez*, ainsi de suite et cela bien entendu en suivant la méthode ordinaire, c'est-à-dire en faisant exécuter les actions. Après le verbe courir, le verbe marcher, d'autres encore. Donner à un verbe plusieurs sujets : *la femme marche ; l'homme marche ; le cheval marche ;* en ayant soin de choisir les verbes les plus usités : verbes actifs suivis d'un complément ; pronom *je* et *me ;* compte rendu des actions exécutées en classe, au *présent* d'abord, au *passé* ensuite ; interrogations, verbe

(1) Directeur Pio Simonnetti. Prix de l'abonnement : 5 fr. 50 pour l'Union postale.

être, verbe, *avoir*. Telle est la série indiquée. Des premières prépositions, des premiers adverbes, pourtant si faciles à enseigner, il n'est pas question. Sauf sur ce point, l'auteur paraît s'être inspiré de Valade-Gabel. Enfin, il rappelle les conseils qu'il a reçus du professeur CROUTER, son maître; conseils qui, pour n'être pas nouveaux n'en sont pas moins bons. C'est pourquoi on nous pardonnera de les reproduire ici :

« Variez les exercices autant que possible ; efforcez-vous d'obtenir que vos élèves s'intéressent à tout ce que vous leur enseignez ; parlez simplement ; n'employez que peu de mots nouveaux, et après les avoir suffisamment expliqués ; communiquez au moyen du langage enseigné ; faites des leçons à leur portée, et jugez de leurs progrès en fait de langue, à la manière dont ils s'en servent pour exprimer leurs idées. »

Une page oubliée, dans l'histoire d'une institution, est le récit de l'Odyssée touchante d'un pauvre sourd-muet qui meurt à l'hôpital après avoir été successivement menuisier, mineur et lutteur.

Nous lisons avec intérêt l'article du *Rév. Edward Everett Hale* sur le choix d'une profession, article emprunté au *Lend a Hand* (juin 1886), L'auteur recommande de tenir le plus grand compte des aptitudes individuelles ; du milieu dans lequel l'enfant est appelé à vivre ; et du salaire plus ou moins rémunérateur qu'il trouvera dans l'exercice de sa profession.

Les *Annales* nous entretiennent longuement de la mission du président Gallaudet en Angleterre.

Voici d'abord des extraits de l'*Echo* et du *Times* de Londres ; la lettre de la légation anglaise de Washington invitant M. Gallaudet à se rendre à l'appel de la « Royal Commission » ; la lettre de félicitation qui lui fut adressée par G. Cleveland, président de la République américaine. Les communications de M. Gallaudet seront publiés in-extenso. Sa Majesté la reine regrette de ne pouvoir lui donner audience. Ce ne sont que compliments, adresses et ovations. Suit le programme des toasts portés pendant le banquet offert à l'instituteur américain par les instituteurs anglais. L'abbé de l'Épée lui-même n'a pas semé de tels enthousiasmes ni récolté pareils triomphes. Puisse de tout ce tapage sortir quelque amélioration du sort des sourds-muets, quelque progrès pour notre enseignement, et nous ne serons pas les derniers à applaudir. En attendant nous félicitons la commission anglaise d'avoir fait appel aux lumières d'un instituteur américain, et M. Gallaudet d'avoir traversé les mers pour servir la cause des sourds-muets.

Le professeur C. N. HASKINS nous montre comment il procède pour les leçons de lecture.

Il prépare la lecture avant de la faire faire par les élèves ; il choisit les mots nouveaux et les expressions difficiles qui se rencontrent dans la leçon, les explique aux élèves et les fait écrire. Puis le morceau est lu, commenté (*au moyen de signes*) paragraphe par paragraphe, etc... Pour terminer, il demande le compte rendu de la lecture faite.

Miss Mary T. G. GORDON (Kendall school) très appréciée pour les excellents résultats qu'elle obtient dans l'enseignement *oral*, bien qu'elle ait affaire à des élèves déjà instruits par la *mimique*, fait usage de *tableaux de conversations*. Ces tableaux sont au nombre de trois cents. Les uns blancs, portent les demandes ; les autres coloriés, portent les réponses La conversation roule sur les faits les plus communs de la vie de chaque

jour. Les élèves étudient ces tableaux jusqu'à ce qu'ils arrivent à articuler facilement et à lire très rapidément sur les lèvres d'autrui demandes et réponses. La place nous manque (et nous le regrettons) pour transcrire ici quelques-uns de ces tableaux. — Mais il est aisé de deviner quel parti on en peut tirer non seulement pour les exercices de classe, mais encore pour les communications au sein de la famille. Marius DUPONT.

Organ der Taubst — Anstalten (février 1887.) — L'article de J. Heidsiek (miracles et aberrations dans le domaine de la pédagogie médicale), dont nous avons donné le compte rendu dans la Revue Internationale (1), ne pouvait manquer de soulever de nombreuses protestations. Nous ne citerons que pour mémoire celle d'un « protesseur d'aveugles » qui reproche à M. Heidsiek de placer à Bruxelles le congrès des aveugles tenu à Amsterdam, et de crier au miracle parce que des enfants privés de la vue arrivent à dessiner — des cartes géographiques (*Organ*, janvier 1887.)

Nous nous étendrons avec plus de complaisance sur les deux articles publiés par l'*Organ* au mois de février.

FRESE. — *Du jugement porté par* J. HEIDSIEK, *sur l'école de Riehen.*

Comme ce titre l'indique, M. FRESE a simplement à cœur de défendre contre des attaques trop directes une école qui est la sienne, et d'empêcher qu'on ne flétrisse injustement la mémoire de feu Arnold, l'ancien directeur.

On se rappelle l'enfant prodige dont parle le docteur Hoppe, cette sourde-muette de naissance si forte sur le piano, M. Frese s'étonne plutôt de la naïveté du docteur Hoppe que de la mauvaise foi de ceux qui l'ont renseigné. « Qui a pu lui faire un pareil conte, » se demande -t-on aussitôt, en trouvant exagérée la confiance avec laquelle il l'a accueilli.

A cette question, nous cherchons en vain une réponse dans le rapport de M. Hoppe et J. Heidsiek, accuse à tort Marie Sprenger. Où a-t-il lu que l'institutrice avait fourni des « renseignements » sur cette élève ? C'est M. Hoppe qui lui a parlé le premier de Caroline Lang (c'est le nom de la sourde-muette), parce qu'elle se figurait « articuler sans remuer la langue ». Comment M. Heidsiek a-t-il pu trouver là une occasion de flétrir le charlatanisme ?

C'est qu'il interprète à sa manière le texte qu'il a sous les yeux et sait lui faire dire ce que bon lui semble. Ne s'indigne t-il pas parce qu'on parlait d'enseigner le français et la géométrie à des sourds-muets ! N'est-il pas évident qu'il s'agit ici d'élèves très bien doués? Du reste ces deux matières ne figuraient pas sur le programme d'enseignement de M. Arnold, mais simplement sur l'horaire : il était naturel d'indiquer le moment où elles devaient être enseignées — quand il y avait lieu de le faire.

A la fin de son article, M. Frese nous fait part des renseignements qu'il a recueillis sur Caroline Lang. Dans sa famille, on s'est fort étonné qu'il pût être question de faire jouer du piano une sourde-muette. Même

(1) N° 11, février 1887, page 347.

étonnement de la part de la fille de feu Arnold que l'auteur a interrogée et qui avait peine à comprendre une demande aussi extraordinaire.

Conclusion : Ceux qui, comme J. Heidsiek, auraient besoin de faire plus ample connaissance avec l'école de Riehen, sont renvoyés au livre de Georg Jœrgensen « *Deux Institutions de sourds-muets en Allemagne* » — « A Riehen, affirme Jœrgensen, pas la moindre trace de réclame. Jamais on n'essaie de jeter de la poudre aux yeux des visiteurs. »

VATTER — *En avant ou en arrière ?*

Disons de suite que M. VATTER se place à un point de vue beaucoup plus élevé que M. Frese ; celui-ci défendait une école, celui-là défend la nouvelle méthode appliquée aujourd'hui dans le monde entier, la méthode orale ou « méthode allemande » comme il l'appelle.

Mais nous allons prendre un à un les arguments de M. Vatter.

Heidsiek a raison de s'étonner qu'une institution mette le français sur son programme, quand elle ne l'enseigne pas en réalité. Mais il a tort de considérer comme une aberration l'idée d'enseigner une langue étrangère à un sourd-muet. M. Vatter a trouvé quelquefois l'occasion de le faire et l'a fait avec succès.

M. Heidsiek n'a pas été satisfait de ses visites aux écoles allemandes. Il est certain que les meilleures laissent encore et laisseront toujours quelque chose à désirer. Mais faut-il en conclure qu'elles se ressemblent toutes et ne valent pas mieux les unes que les autres ?

M. Vatter a dit et soutient encore que « la méthode allemande ne tient pas toutes ses promesses ». Mais si elle n'a pas encore pu donner tous les résultats qu'on en attendait, on n'a pas le droit d'affirmer qu'elle n'y arrivera jamais.

Heidsiek a tort de dire que l'on ne se fait pas une idée bien nette du but à atteindre. Watter est arrivé à des conclusions tout opposées et le « *Congrès de Milan* » qui a consacré le succès de la « méthode allemande » ne lui a pas accordé à la légère son approbation. La « méthode allemande » qui date de Heinicke « apprend au sourd-muet à parler et à penser en parlant ; elle lui apprend à comprendre la parole et à s'en servir afin qu'à sa sortie de l'école, il puisse communiquer avec les entendants qui l'entourent, c'est-à-dire saisir ce qu'on lui dit au mouvement des lèvres, et exprimer sa pensée d'une manière intelligible pour les autres. » Rien de plus net et de plus précis au contraire.

Et maintenant, qui a présidé à la réorganisation de l'enseignement en Allemagne ? C'est Hill que Heidsiek appelle « le maître des maîtres ». S'attaquerait-il donc aussi à Hill ? Non sans doute. Il n'en veut qu'à la nouvelle école : Kœssler, Arnold, Vatter. Mais tous travaillent à parfaire l'œuvre de Hill. Ils n'ont pas d'autre but que d'affermir et de consolider la nouvelle méthode dont Hill est le fondateur.

C'est avec raison que Heidsiek condamne les écoles et les classes » de parade ». Ces abus tendent cependant à disparaître et ne sont plus capables de causer un grand préjudice.

Les institutions trop considérables nuisent au développement de la « méthode allemande » et l'isolement des sourds-muets de médiocre intelligence s'impose de plus en plus. — D'accord. — La faiblesse des ré-

sultats obtenus a pour cause principale le peu de dispositions d'un grand nombre d'élèves pour l'articulation. — Soit. — Conclusion : Il faut reléguer les élèves médiocres ou arriérés dans des établissements spéciaux où ils recevront l'instruction à l'aide des signes naturels.

Mais M. Heidsiek ne s'en tient pas là. Il affirme qu'aucun sourd-muet ne peut penser en parlant, que la parole n'existe pas pour lui et que le langage des signes est le seul qui lui convienne. C'est déclarer nettement que *toute la méthode allemande n'est qu'une aberration.* Beaucoup d'instituteurs sont sans doute de cet avis, sans oser le dire aussi ouvertement. Et voilà pourquoi « la méthode allemande ne tient pas ses promesses ». On manque d'énergie et de persévérance, quand on est convaincu à l'avance de l'inutilité de ses efforts.

Malgré les arguments scientifiques apportés par Heidsiek à l'appui de sa thèse, la pratique et l'expérience lui donnent tort. Il est certain que les enfants démutisés par M. Vatter parlent, rient et causent entre eux. Si M. Heidsiek ne peut pas en dire autant des siens, ce n'est pas une raison pour porter un jugement erroné sur l'ensemble de l'enseignement.

L'expérience acquise par M. Vatter dans une pratique journalière lui permet de contredire son adversaire d'une façon péremptoire. Le professeur peut et doit donner au sourd-muet « l'habitude de la parole ». C'est une erreur de croire qu'il facilitera son enseignement en ayant recours aux signes. Gardez-vous au contraire de les employer en parlant. L'élève ne ferait pas la moindre attention à ce que vous diriez et n'aurait d'yeux que pour votre pantomime.

Les sourds-muets ont tous un penchant naturel pour le signe : M. Vatter en convient sans difficulté. Ce dont il ne convient pas, c'est que le signe puisse marcher de pair avec la parole. *Il faut choisir entre les deux.* Que ceux qui n'ont pas encore enseigné sans le secours des signes en fassent « sérieusement » l'essai, et ils verront — que la pratique n'est pas du tout d'accord avec les théories de J. Heidsiek.

Les gouvernements auraient-ils fait tant de sacrifices pour réorganiser l'enseignement, si la nouvelle méthode n'était qu'une pure imagination ! Non, les professeurs qui le veulent « sérieusement » arrivent à se convaincre que ce n'est point un rêve, mais bien une réalité « qui fera éternellement honneur au génie de la nation allemande ».

M. Vatter rappelle en terminant qu'on lui a souvent reproché de travailler dans des conditions particulièrement favorables. Les visiteurs ont pu juger par eux-mêmes du peu d'exactitude de cette observation.

DUFO DE GERMANE.

BIBLIOGRAPHIE

Fourth Biennial Report of the Minnesota Institute, for defective children. — Ainsi qu'il appert de ce titre, l'Institution de Minnesota réunit en réalité trois écoles parfaitement distinctes, ayant chacune leur personnel, leur budget, leur maison, etc. Aussi

le *Biennial Report* contient-il trois rapports, un pour l'école des sourds-muets, un pour celle des jeunes aveugles, et un pour celle des *feeble-mind* (faibles d'esprit, idiots, épileptiques, etc...).

Plusieurs gravures donnent une haute opinion de la beauté des bâtiments de ces écoles. Une autre gravure représente l'alphabet manuel. Outre la liste du personnel et des élèves, outre les détails du budget, je remarque dans le rapport sur l'Institution des sourds-muets, une statistique qui embrasse toute la période écoulée depuis la fondation de l'école (1863) et s'étend à 394 enfants. Cette statistique nous renseigne sur la nationalité des élèves, les causes de leur surdité, etc... Parmi les conditions d'admission, les renseignements aux parents, etc..., je dois noter un questionnaire qui ne comprend pas moins de 34 demandes.

J'en cite quelques-unes au hasard : Les parents sont-ils vivants? — Quelle est leur profession? — Leur situation de fortune ? — *Qui se charge de l'élève pendant les vacances?* — L'enfant a-t-il parmi ses frères des muets, des aveugles, des idiots, des aliénés? — Quelle est la cause de sa surdité? (Donner sur ce point l'opinion des médecins et celle des parents.) — L'enfant entend-il quelques sons ? — Lesquels? — Peut-il prononcer quelques mots ? — Sa surdité a-t-elle été l'objet d'un traitement, et avec quel résultat? — L'enfant a-t-il quelque difformité physique ? — Des habitudes vicieuses? — A-t-il l'habitude de fumer? — Quelles étaient ses occupations journalières à la maison paternelle? — Quels soins y a-t-il reçus? — A-t-il eu la petite vérole, la scarlatine, la rougeole, etc. etc. ? Les parents doivent dire jusqu'au nom du médecin de la famille. — On comprend aisément qu'un questionnaire aussi complet, lorsqu'il est consciencieusement rempli, fournit à l'instituteur chargé d'élever le jeune sourd, un document précieux et des éléments d'appréciation fort utiles.

Je ne veux point fermer ce livre sans dire un mot des *reading-rooms* ou cabinets de lecture. Il y en a deux ; l'un pour les garçons, l'autre pour les filles. L'école de Minnesota a son journal *The Mute's Companion*, qui lui permet de faire l'échange avec une foule d'autres publications. Les *reading-rooms* reçoivent une abondante provision de publications illustrées. Les enfants parcourent avec intérêt et avec fruit les journaux et les livres d'images. Je termine par un détail qui va faire jeter des regards d'envie à bien des maîtres ; la bibliothèque des enfants annexée aux *reading-rooms* ne compte pas moins de mille volumes. Vous avez bien lu : j'ai dit *mille!*

Ninth Biennial Report of the Arkansas Deaf-Mute Institute. — Encore un *Biennial Report* avec l'accompagnement habituel de ce genre d'ouvrages : gravure de l'Institution, alphabet manuel, liste du personnel, noms des élèves, époque d'apparition et causes de la surdité, renseignements budgétaires, etc... Mais, me dira-t-on, le signalement conviendrait tout aussi bien à un autre *Biennial Report.* C'est vrai. De même pour les signalements qui accompagnent chez nous les permis de chasse : front ordinaire, yeux châtains, nez commun, bouche moyenne, menton rond, etc... Oui, mais il y a parfois les marques particulières ; un grain de beauté par exemple au coin de la

bouche. — Ici la marque particulière, le grain de beauté, si vous voulez, c'est le rapport de M. Francis-D. Clarke, sur l'Institution qu'il dirige depuis le 1er octobre 1885. — Dès cette époque, un changement radical fut apporté au système d'enseignement par le nouveau directeur. Dès lors, le langage devint le principal objet de l'instruction : on enseigna aux élèves des phrases complètes au lieu de continuer à leur apprendre de longues séries de mots isolés. En France aussi, il y a un siècle, la nomenclature sévissait dans toute sa fureur comme la petite vérole. La vaccine a changé tout cela. On ne saurait trop féliciter M. Clarke d'avoir vacciné son Institution. L'éminent directeur attribue les excellents résultats obtenus depuis deux ans à ce changement de méthode. Les enfants, dit-il, en savent plus maintenant après un an d'études, qu'ils n'en savaient auparavant au bout de deux ans. Il réclame, en outre, un plus grand nombre de maîtres, protestant avec raison contre les divisions formées de plus de 15 élèves. Sa protestation sera certainement écoutée par la Commission d'administration, laquelle doit savoir qu'une section de 15 élèves constitue déjà une classe fort nombreuse pour un seul maître, quelle que soit d'ailleurs la méthode usitée.

M. Clarke s'occupe de l'instruction des sourds-muets de couleur. Dans cet Etat où décidément la civilisation retarde, les *blancs pas plus que les noirs ne désirent avoir d'écoles mixtes pour leurs enfants.* En conséquence, nombre de petits sourds-muets noirs se passent d'instruction en attendant qu'on veuille bien créer des écoles pour eux. Et nous touchons à la fin du XIXe siècle !

« Ni les blancs ni les noirs ne désirent d'écoles mixtes. Si elles ne sont pas à souhaiter pour des externats où les enfants ne sont réunis que pendant quelques heures, elles le sont moins encore pour les internats. Cependant la loi oblige le directeur de l'institution à recevoir les sourds-muets sans distinction de couleur. Quelques États du sud ont surmonté cette difficulté en créant un quartier spécial dans les écoles pour les sourds-muets nègres. On a reconnu d'une part l'impossibilité de les instruire sous le même toit que les blancs, et d'autre part l'injustice et le danger qu'il y aurait a les laisser grandir dans l'ignorance... Généralement on les place dans des bâtiments séparés à quelque distance de l'institution, sous la même direction et la même surveillance. » Sur ce, M. Clarke propose de louer aux environs de l'école un lazaret pour ces parias. L'idée répandue dans le peuple que les nègres ont moins d'enfants sourds-muets que les blancs est démentie par les faits. Dans l'Arkansas, il y a une quarantaine de ces enfants en âge de scolarité. Toutefois, ils sont plus difficiles à trouver que les autres, parce que les blancs ne se souciant pas de les voir instruire côte à côte avec leurs enfants, *se gardent bien d'envoyer au directeur le nom des petits sourds-muets nègres !*

Les parents, dit l'auteur du rapport, voudraient voir abaisser de neuf à six ans l'âge d'admission à l'école ; on voudrait en outre voir augmenter la durée du cours d'études.

Les demi-sourds sont, parait-il, extraordinairement peu nombreux dans cette institution. Parmi les enfants admis en 1886, aucun ne parlait à l'époque de son admission et dans toute l'école on n'en compte que cinq qui parlent de mémoire. Les autres ont appris *artificiellement.* Deux

sont instruits uniquement par la parole, trente-sept reçoivent des leçons d'articulation, bien qu'instruits au moyen des signes. C'est déjà un progrès, attendu qu'auparavant on ne faisait pas de parole du tout : et nous espérons bien que M. Clarke ne s'en tiendra pas là.

L'enseignement *aural* ou *auriculaire* semble jouir de plus de faveur que l'enseignement *oral* dans cette école.

Depuis quelques temps l'instructien auriculaire attire l'attention des maîtres. Les trois quarts des élèves ont plus ou moins d'ouïe. Il n'y a pas entre les entendants et les sourds une ligne de démarcation parfaitemen tranchée : on peut, en prenant un assez grand nombre de personnes établir une véritable graduation, une véritable échelle, allant depuis l'audition la plus délicate jusqu'à la surdité la plus absolue, si tant est que la surdité absolue existe. M. Clarke rappelle qu'une surdité légère, (si légère, qu'elle passerait inaperçue chez une personne familiarisée avec les sons de la langue), survenant chez un enfant avant qu'il n'ait appris à reconnaître les sons, suffira pour l'empêcher d'apprendre à parler, et fera de lui un véritable sourd-muet, à moins qu'il ne soit soumis à un entraînement spécial. Il ne prête aucune attention à des sons qu'il perçoit mal, que par suite il ne comprend pas; il ne fait aucun effort pour les interpréter, si bien que ses parents et ses amis, le jugeant trop sourd pour apprendre à parler, cessent leurs efforts au moment où il faudrait les redoubler.

« Le point important, c'est que, par des exercices longs, patients, et convenablement choisis, on peut amener cet enfant à *entendre* la parole et à parler couramment et naturellement. » L'ouïe s'est-elle réellement améliorée ou l'enfant a-t-il simplement appris à interpréter des sons qu'il entendait auparavant sans les comprendre ? Là n'est pas la question pour l'instituteur. « L'expérience des deux dernières années prouve que dans quelques cas, des enfants qui, avant d'être exercés, étaient incapables de profiter (faire usage) de ce qu'ils entendaient ont fini par s'en servir très largement. Dans notre institution nous avons pratiqué avec soin l'enseignement auriculaire, et les résultats obtenus nous encouragent à continuer. On a essayé avec tous les enfants; mais ceux-là seulement qui ont fait preuve d'une aptitude spéciale à entendre ont reçu l'instruction par l'ouïe. Deux d'entre eux, *l'un, sourd de naissance*, l'autre, devenu sourd à quatre ans, à la suite d'une méningite, peuvent soutenir une conversation avec quiconque se donne la peine de leur parler clairement et lentement en haussant un peu la voix. Nous avons le droit d'espérer qu'à leur sortie de l'école ils communiqueront avec le monde par l'ouïe et par la parole.

« L'un de ces enfants, quand les exercices commencèrent, parlait déjà beaucoup, mais tout ce qu'il disait était inintelligible excepté son nom.

« Aujourd'hui le premier venu peut le comprendre. Toutefois il est très lent à prononcer un mot qui ne lui est pas familier et on doit se servir du cornet acoustique pour lui apprendre des mots nouveaux.

« L'autre, au début, ne comprenait pas grand'chose à ce qu'on lui disait, mais il parlait déjà très distinctement. Ces deux élèves ont été instruits uniquement au moyen de l'ouïe et par les soins de *miss Kirkland*.

« Nous avons deux autres élèves qui ne tarderont pas à les égaler et il y en a encore plus d'une demi-douzaine qui promettent de bons résultats pour les expériences futures. »

L'éminent directeur se plaint de la pénurie de livres qui caractérise la bibliothèque et le cabinet de lecture de l'Institution. Il voudrait que l'école eut son imprimerie comme elle a son journal : *The Deaf-mute optic.*

Le remarquable rapport de M. Clarke contient en outre, sur les ateliers, le personnel administratif, etc... une foule de détails que, faute de place, je suis obligé de passer sous silence.

Marius DUPONT.

Voici le programme suivi par MM. André et Raymond dans le *cours de langue française* qu'ils viennent de faire paraître et que nous avons annoncé dans notre dernier numéro :

PROGRAMME DE LA PREMIÈRE ANNÉE (1)

1° NOMENCLATURE : objets de la classe, vêtements, animaux, parties du corps, aliments, boissons, ustensiles de ménage, meubles, pièces principales de l'école.
2° Singulier, pluriel ; masculin, féminin.
3° ARTICLES : *le, la. les ; du, des ; au, aux ;*
4° EXÉCUTION D'ORDRES : verbes neutres ;
verbes actifs suivis d'un complément direct ;
verbes neutres suivis d'un adverbe ;
verbes actifs suivis d'un complément direct et d'un complément indirect ;
5° PRONOMS : *moi, toi, lui, le, la, les ; je, tu, l, elle, nous, vous, ils, elles, eux, leur ;*
6° ADJECTIFS QUALIFICATIFS : couleur, forme, qualités et défauts physiques ;
7° ADJECTIFS INDÉFINIS : *un, une, des;*
8° ADJECTIFS POSSESSIFS : *mon, ton, son ; ma, ta, sa ; notre. votre, leur ; mes tes, ses ; nos, vos, leurs ;*
9° ADVERBES : *lentement, vite fort, doucement, combien, ne plus, encore, ne pas, oui, non, ici, comment ;*
10° PRÉPOSITIONS : *à, de, sur, sous, dans, avec, devant, derrière près de, à côté de, auprès de ;*
11° CONJONCTIONS : *et, ou, ni ;*
12° VERBE *avoir* : forme expositive et interrogative, négation, affirmation ;
13° VERBE *être* : forme expositive et interrogative, négation, affirmation.
14° TEMPS DU VERBE : *impératif et infinitif présent, indicatif présent* des verbes *avoir* et *être.*
15° TRANSMISSIONS d'ordres simples ;
16° NOMS DE NOMBRE jusqu'à 100 ;
17° PETITES ADDITIONS orales et écrites.

Nous avons reçu l'*Annuaire de l'Institut royal des sourds-muets et des aveugles*, de Liège, ainsi que le compte rendu annuel de la *Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets du département du Rhône et des départements voisins.*

Nous analyserons ces deux brochures dans notre prochain numéro.

L. G.

(1). La première année de ce cours correspond à la deuxième année de présence des élèves à l'école, la première étant exclusivement consacrée à l'étude des éléments de la parole.

L'Editeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

1379. — Tours, imp. Rouillé Ladevèze, Deslis frères, sucrs.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 3. Juin 1887.

LA POSSIBILITÉ DE RENDRE LA PAROLE AU SOURD-MUET

Trop peu connue du grand public

(Suite et fin)

Quelques adversaires de la méthode orale ont exprimé la crainte que le sourd-muet ne manifestât une répulsion plus ou moins vive pour l'enseignement de la parole. Habitué à vivre dans le silence et trouvant, dans l'emploi des signes ou de l'écriture, un moyen suffisant pour se faire comprendre, le sourd-muet, selon eux, ne se soumettrait pas très volontiers aux pratiques dont s'accompagne l'enseignement de l'articulation, ou, du moins, y apporterait si peu de goût qu'il vaudrait mieux, le plus souvent, renoncer à un enseignement qui trouve l'élève si peu disposé et qui, pour cette raison, ne peut donner que des résultats médiocres.

C'est là une erreur que la pratique s'est chargée de réfuter. Le sourd-muet, naturellement plus facile à diriger que la majorité des enfants qui entendent, se prête avec la plus grande complaisance et la meilleure volonté du monde à tous les exercices qu'on veut lui faire faire. Il faut, pourtant, que ces exercices finissent par produire des résultats appréciables; sans quoi, il est à craindre, en vérité, que sa patience, si grande qu'elle soit, n'arrive à se lasser. Et ceci peut se produire dans le cas où, ayant affaire à un maître trop inexpérimenté qui s'épuise en vains efforts et épuise par contrecoup son élève, celui-ci s'aperçoit qu'on n'aboutit pas et qu'on le torture vainement. Nous avons été témoin de faits de ce genre. Quand feu l'abbé Balestra, dont le zèle d'apôtre ne saurait être trop loué, entreprit, en 1879-80,

d'enseigner la parole aux élèves de l'institution nationale de Paris, il eut le tort de se charger là d'une mission trop au-dessus de ses forces. Ce n'est un mystère pour aucun de ceux qui l'ont approché qu'il ne possédait aucune des qualités pratiques si nécessaires au professeur d'articulation. Il n'avait ni la connaissance des nombreux procédés si utiles à celui qui veut, élément par élément, reconstituer la parole, ni même la notion bien nette des principes généraux qui doivent présider à cet enseignement. Ne l'avons-nous pas vu, dix mois durant, réunir, matin et soir, plus de cent élèves dans une même salle et, là, les faire hurler à qui mieux mieux, sans méthode et sans atteindre d'autres résultats que de casser le tympan aux maîtres qui l'assistaient et de briser la voix aux élèves qui le subissaient, alors que tous les auteurs éclairés par leur expérience recommandent d'éviter de faire crier l'élève et reconnaissent tous que l'enseignement de la parole, à ses débuts ,ne peut être qu'individuel.

On ne pouvait donc pas commettre un plus gros solécisme. Et c'est ainsi que s'explique la résistance que l'abbé Balestra rencontra parmi les élèves ; ne pourrait-on pas ajouter : et parmi les maîtres ? Car il n'est aucun de ceux-ci qui puisse se flatter d'avoir reçu de lui aucune indication pratique.

Les mérites de Balestra sont trop grands et trop universellement appréciés pour que cette légère critique puisse porter atteinte à sa mémoire. Son passage à Paris n'en aura pas moins servi à hâter l'introduction définitive et complète de la méthode orale à l'institution nationale. Mais que d'efforts ont dû déployer et que de recherches ont dû faire pendant des années ceux à qui incombait le soin d'appliquer la nouvelle méthode !

L'histoire de cette réforme ressemble à l'histoire d'une conquête. N'est-ce pas la lutte de la science contre l'inconnu, de l'art contre la nature, du progrès contre la routine ?

Semblables à ces soldats improvisés, pleins de zèle et de courage, mais non encore familiarisés avec les difficultés pratiques de la guerre et qui, pourtant, accomplissent quelquefois les actions d'éclat les plus remarquables, les maîtres

qui entreprirent cette tâche presque entièrement neuve pour eux de faire parler les muets ne se laissèrent pas effrayer par les difficultés chaque jour plus nombreuses qui se dressaient sous leurs pas ; et, se conseillant l'un l'autre, chacun faisant part à tous des procédés qu'il croyait avoir découverts et profitant lui-même des découvertes de tous, ils sont arrivés en peu de temps, à force de recherches faites dans les rares publications qui leur parvenaient, à force de renseignements pris de tous côtés, chez leurs confrères des autres écoles comme chez les physiologistes qui ont étudié avec le plus de soin les phénomènes de la parole, à triompher enfin dans d'aussi bonnes conditions que de vieux lutteurs rompus depuis longtemps aux secrets et aux surprises de leur art.

Mais, de ce qu'il est admis que les sourds-muets peuvent recouvrer la parole, est-on en droit de conclure que *tous* les sourds-muets y arrivent? La pratique nous démontre, hélas ! que non. Et il est bon que les familles de jeunes sourds-muets ne conçoivent pas de trop grandes espérances à ce sujet, car elles se prépareraient, dans quelques cas, de trop amères illusions. Elles peuvent espérer toujours, mais avoir d'avance une certitude, jamais.

Une des conséquences de la surdité est d'empêcher le développement normal du cerveau, alors même que cet organe ne serait pas affecté, par suite de l'accident qui a occasionné la surdité, de lésions de nature destructive. Et celles-ci sont malheureusement assez fréquentes, comme l'établissent les nombreuses autopsies faites par divers médecins spécialistes. Sans que la forme ou le volume du crâne présentent extérieurement des anomalies sensibles, l'organisation cérébrale peut souvent être frappée d'atrophie et offrir des lacunes irrémédiables dans sa structure intime. Fréquemment, aussi, une insuffisance ou une déformation crânienne très sensibles dénotent immédiatement que l'on a affaire à un sujet inférieur, dont il y aura peu à attendre. Enfin, dans bien des cas, la surdité est accompagnée de diverses affections, telles que paralysie plus ou moins complète de certains membres, lymphatisme qu'aucun traitement ne peut faire

disparaître, scrofule, etc., etc. Ces êtres, qui appartiennent à une catégorie que les médecins appellent *héréditaires* ou *degénérés* et qui deviennent, dans nos institutions, des *arriérés*, lassent vainement la patience du maître qui essaie de leur enseigner artificiellement la parole.

Il y en a en eux une telle mollesse — presque de l'inertie, pourrions-nous dire — des lèvres, de la langue, du larynx, un tel manque de sensibilité du toucher, qu'aucune gymnastique spéciale ne parvient à les vaincre.

Au bout de quelques mois d'efforts inutiles, on est obligé, sous peine de faire perdre un temps précieux à leurs condisciples, de les reléguer dans des divisions spéciales où on essaie d'en tirer quelque chose par toute sorte de moyens, à moins qu'ils ne soient reconnus absolument inaptes à toute instruction, auquel cas il convient de ne pas les laisser plus longtemps à l'école.

Nous venons de parler du manque de sensibilité chez les arriérés. Il est certain qu'ils supportent les opérations chirurgicales ou les blessures qu'ils se font avec un stoïcisme apparent qui ferait croire, chez d'autres, à un très grand courage et qui n'est que la conséquence de ce manque de développement qui s'étend à tout leur individu et à toutes les fonctions de leur corps. Car si l'on prend soin d'observer leur taille et leur poids, leur force au dynamomètre, et autres indications anthropométriques, on remarque, dans la plupart des cas, une infériorité très accusée de ces individus comparés aux enfants entendants du même âge.

Combien s'en trouve-t-il pour cent, nous demandera-t-on ? La proportion peut varier selon les pays, et selon les régions d'un même pays ; mais nous ne croyons pas pouvoir être accusé d'exagération en affirmant que, dans une institution où sont reçus indistinctement des sourds-muets de toutes les provinces et de toutes les conditions sociales, ce nombre représente au moins le quart de la population scolaire.

L. Goguillot.

DE L'ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE DES SOURDS-MUETS

POUR VENIR EN AIDE AUX PARENTS ET AUX PROFESSEURS

(*Suite et fin*)

---

14. LA SURDITÉ EST UNE GRANDE PRIVATION

La musique occupe une large place dans notre culture morale et intellectuelle. Elle pénètre à notre naissance dans nos oreilles enfantines par les douces mélodies d'une mère comme le génie de son amour sans bornes, et elle possède notre être jusqu'à ce qu'elle trouve un écho dans de profondes émotions.

Ensuite, à travers toutes les variétés de forme, depuis la simple mélodie comparable à la pâquerette ou à la violette, mélodie qu'on ne saurait oublier, jusqu'aux chœurs d'un Haëndel ou d'un Mozart et aux innombrables voix de la nature; depuis le roulement du tonnerre jusqu'au chant du rossignol ou le soupir mélancolique des sapins, la musique a été une de nos grandes bienfaitrices et éducatrices. On la retrouve dans les formes rhythmiques des vers, dans les grandes périodes de l'orateur, dans la lumière, dans la couleur et même dans la pensée conduisant à l'harmonie et à la douceur tout ce qui, sans elle, n'eût été que désordre et chaos. Toujours elle nous accompagne dans le présent ou dans les souvenirs du passé. Elle adoucit, charme, anime ou attriste, et par ses élans divins nous exalte vers le paradis ou nous attriste jusqu'à la mort.

« Il n'y a certes pas une passion dans l'âme humaine qui ne trouve un aliment dans la musique. » (Lully.)

L'exclusion de tout ceci avec l'impossibilité de créer pour

soi-même quelque chose d'analogue doit faire ressembler tout le mouvement extérieur de la vie à un vaste mécanisme fonctionnant en silence.

Mais, de même que j'ai essayé de peindre les privations des sourds je me suis senti réconcilié avec un sort dont ils connaîtront peu l'amertume jusqu'à ce qu'elle leur soit révélée par les perfections de la vie supérieure, en songeant au jour de la Résurrection et de la Vie, quand leurs oreilles s'ouvriront au chant des chérubins. Combien il est malheureux celui qui, égaré par l'orgueil de sa raison, cherche à leur enlever cet espoir et à les confiner pour toujours dans la prison du silence sans espoir! Mais c'est là une digression, excusable peut-être en présence d'un malheur si grand, surtout si elle aide à nous remémorer tout ce qui doit être fait pour ramener ce malheur à son minimum. Nous ne pouvons combler le vide laissé par l'ouïe absente, mais, par une culture attentive de ce qui reste, nous pouvons jusqu'à un certain point suppléer à ce qui manque.

Peu d'hommes cultivent également toutes leurs facultés. Ils choisissent celles qui promettent le plus et y consacrent toute leur force au détriment des autres qui sont semblables à des semences qui ne trouvent jamais le sol où elles pourraient fructifier. La plupart se contentent de ce développement partiel. Il en est ainsi des sourds. Il nous est impossible de leur apprendre la musique, mais nous pouvons les exercer au dessin et à la peinture jusqu'à ce qu'ils soient en état de jouir des majestueuses splendeurs des cieux, de la terre et des eaux. Ils ne savent rien des rhythmes du son, mais ils peuvent s'élever de la matière à l'idéal et arriver à voir Dieu présent dans ses œuvres.

15. COMMENT LA VOIX PEUT ÊTRE SUGGÉRÉE AUX SOURDS-MUETS

Réduite à ses véritables éléments, la parole chez le sourd-muet est un exercice musculaire tel que les mouvements des doigts dans l'écriture. On la considère plutôt au point de vue de la facilité ou de la difficulté qu'à celui des rapports

phonétiques. Les sourds-muets n'en éprouvent aucun plaisir jusqu'à ce qu'elle soit devenue un agent de pensée et de conversation. La conversation avec les entendants consiste pour eux dans l'émission de sons qu'ils sentent mais qu'ils n'entendent pas, et dans l'observation des mouvements de lèvres qu'ils ne sentent ni n'entendent. C'est là un exemple intéressant de la possibilité pour les effets secondaires de suppléer à l'absence des effets primitifs (possibilité pour la forme de remplacer la substance.) L'élève, par rapport au maître, est comme un instrument de musique sur lequel ce dernier doit travailler, avec cette différence essentielle qu'il ne peut le faire qu'avec le plein assentiment et la collaboration du sujet. Pourtant les difficultés sont multiples. S'il s'agissait de manier l'argent, le bois ou le bronze qui cèdent passivement à l'action de la main, il pourrait travailler à sa guise; mais il s'agit de persuader un être semblable à lui-même, doué d'une volonté propre, d'une disposition et d'une humeur qui jamais n'ont subi le contrôle ni de la raison ni de la conscience. Il doit l'aider à émettre des notes sans utilité ni plaisir pour lui-même. Nos méthodes devraient être les plus simples et basées sur les prémisses déjà indiquées, car elles sont établies par la nature. Elle n'hésite pas sur la priorité des consonnes ou des voyelles. Les unes comme les aûtres sont employées dans les premiers efforts de l'enfant, *Papa* et *maman* qui les renferment. Il a été traité d'abord de la respiration, non que dans sa forme consonnante elle ait un droit quelconque à la priorité, mais parce qu'elle constitue l'élément dont voyelles et consonnes sont formées. D'après ce qui a été dit plus haut de l'aptitude de beaucoup de sourd-muets à percevoir quelque chose du son, nous devons nous prévaloir de cette aptitude pour obtenir tout d'abord une émission claire du son A.

Nous pourrions commencer en faisant toucher par l'élève notre glotte et la sienne. Seulement la différence d'âge peut produire une certaine confusion dans la hauteur des sons émis et provoquer des efforts impossibles pour des sujets si jeunes. Je préférerais l'usage d'un tuyau d'orgue ou d'un

tuyau pincé à la vraie note, de sorte que l'élève reçoive la première notion de sa nature et de sa valeur en émettant le son et en le sentant lui-même.

Si l'embouchure touche aux dents supérieures, le son atteindra l'oreille. On peut essayer les deux octaves, afin de s'assurer de la portée de l'ouïe. La fréquente répétition de ces sons augméntera la valeur des perceptions et préparera leur reproduction par les organes mêmes du sourd-muet.

Quelque grande que soit la valeur auxiliaire de l'ouïe, on doit le plus tôt possible la combiner avec le toucher afin que l'élève puisse avoir à sa disposition les deux sensations pour l'aider à distinguer les sons voyelles. Si les premiers efforts pour articuler A ne réussissaient pas, il vaudrait mieux ne pas faire répéter les sons défectueux, car on serait exposé à les faire entrer dans l'habitude de l'élève d'une façon définitive. Mieux vaut recourir à d'autres expédients tels que l'application de la main sur la poitrine, ou l'action de rejeter la tête en arrière, ou bien encore l'intervention d'un autre élève sachant déjà parler qui peut suggérer à son condisciple le son vrai par le toucher.

Quand le vrai son est saisi, on doit le rendre familier aux organes par une répétition fréquente.

16. GYMNASTIQUE MUSCULAIRE

On a peu traité jusqu'ici la question de la gymnastique musculaire des organes de la parole, parce que ce sujet ne trouvait pas son application avant le développement suffisant du pouvoir mental sur les nerfs et les muscles. Ces exercices exigent une faculté d'initiation considérable, car l'œil de l'élève doit suivre de près les mouvements des lèvres du maître, de sa langue, de ses joues et de sa mâchoire inférieure, afin de pouvoir les reproduire exactement à l'aide des mêmes organes. L'un des grands défauts de la parole des sourds réside dans l'ouverture insuffisante de la bouche et dans le non-écartement des lèvres. Ils doivent être prémunis contre cet écueil par des exercices rendant ces deux mouvements faciles. La

langue aussi réclame une attention particulière. Elle doit être poussée, étendue, rétrécie en pointe, courbée en l'air, car chacun de ces mouvements joue un rôle important dans l'articulation. Si le maître veille à ce que sa propre manière d'exécuter ces mouvements soit bonne, il sera un guide plus sûr pour l'élève.

Ces exercices ne devraient pas être faits à la légère et négligemment comme s'ils étaient de peu d'importance. On doit au contraire les répéter jusqu'à ce que leur imitation soit devenue exacte et facile.

De la sorte, on épargnera beaucoup de temps qui sans cela serait consumé à redresser des habitudes défectueuses et on obtiendra l'attention, l'observation et l'imitation requises pour le langage.

En écrivant ce travail, nous avons cherché à suivre le plus fidèlement possible les deux principes dirigeants que l'étude du sujet et notre œuvre pratique de plusieurs années nous ont indiqués.

Le premier de ces principes consiste à observer et à suivre les méthodes enseignées par la nature ; le second, de commencer par les notions les plus simples et d'avancer ensuite par une progression douce vers les plus complexes. Et ceci est aussi l'ordre naturel.

Les principes développés dans cet article concordent avec ceux contenus dans mon ouvrage, sur « l'Enseignement de la parole et du langage. »

TH. ARNOLD.

PAROLE & MUSIQUE

La voix de l'homme est musicale. Sa parole est une sorte de chant. Cette musique de la parole a les qualités fondamentales de toute musique :

1° *le timbre ;*

2° *l'intensité ;*

3° *la hauteur ;*

4° *le rhythme.*

Nous avons parlé du *timbre* et de *l'intensité* à propos de la voix ; nous avons dit qu'il y avait parmi les sourds aussi bien que parmi les entendants, des ténors, des barytons et des basses ; nous avons signalé la *faiblesse* et l'*excès* de la voix et les moyens de remédier à ces défauts dans la mesure du possible.

Nous nous réservons de parler du *rhythme* en traitant de la *prononciation*. Nous ne voulons envisager aujourd'hui que la question de la *hauteur*.

Sans parler des chanteurs dont le registre enjambe jusqu'à trois octaves ; sans parler des orateurs dont la déclamation parcourt les sept notes de la gamme ; sans parler même « des gens à élocution ondulante et colorée qui changent de ton en causant dans l'étendue d'une quinte », nous rappellerons que dans la conversation ordinaire les intonations s'étendent généralement à trois notes.

Nous n'irons pas jusqu'à conclure avec M. *Rota*, le fameux musicien de Trieste, qu'il convient de faire chanter les sourds-muets avant de leur apprendre à parler. Toutefois, si nous voulons que la parole du sourd ressemble à la nôtre, il faudra nous attacher à lui faire observer et reproduire la hauteur des voyelles et des consonnes surtout pendant les exercices de syllabation.

Hauteur des voyelles. — Pour peu que vous suiviez avec soin une conversation engagée entre deux personnes, vous ne tarderez pas à remarquer la *voix naturelle*, le *ton fondamental* de chacune d'elles. « Au milieu des trois ou quatre notes employées par le causeur, il en est une qui revient plus souvent, dont il se sert de préférence, celle-là même qu'il emploie quand il parle naturellement sans chercher à assombrir ou à forcer son langage pour attirer l'attention. Cette note naturelle définit l'*intonation normale* [1]. »

Vous remarquerez en outre que la voix de chaque interlocuteur s'élève d'un demi-ton environ quand il prononce la voyelle É et d'un demi-ton encore quand il prononce des I. Au contraire, sur les voyelles *o*, *ou*, la voix a une tendance à descendre.

De là le tableau donné par les physiologistes :

	E I
A	EU U
	O OU

Le ton monte de l'A vers I ; il descend de l'A à l'O ; il reste stationnaire entre l'A et l'U.

Même si on conteste la précision mathématique de ces données, on doit les admettre en tant que règles générales. Et la conséquence directe de ces faits est que le professeur d'articulation devra tolérer et au besoin provoquer certaines variations de ton dans la voix des élèves. Sans laisser l'*E* et l'*I* s'élever jusqu'au fausset, on s'efforcera de les faire produire sur un ton plus élevé que l'*A*. De même on laissera baisser un peu la voix en articulant O et OU.

Rien ne saurait rendre la monotonie désespérante de l'articulation d'un certain nombre de sourds qui parlent invariablement sur le même ton ; ceux qui leur ont enseigné la parole ne s'étant pas suffisamment préoccupés de leur faire observer la hauteur des voyelles.

[1] Dr Lermoyez, *La phonation*.

Hauteur des consonnes. — Comme les voyelles, les consonnes ont leur valeur musicale, valeur qui change au courant de la prononciation. Leur hauteur varie suivant les mots. Bien entendu il s'agit ici des consonnes sonores *r, l, m, n, v, z, j, b, d, g*.

Aux incrédules il est facile de démontrer cette vérité en fredonnant devant eux un air quelconque en articulant simplement un *r* lingual prolongé.

Montez la gamme en répétant successivement la syllabe *la* et la différence de hauteur des *l* aux divers degrés de la gamme apparaîtra clairement à votre oreille.

Mais, me direz-vous, quelle doit-être la hauteur des consonnes?

A cela je répondrai que *le ton* de la consonne, comme sa *position*, est *commandé par la voyelle* qui la suit ou la précède.

Il n'est pas rare d'entendre de jeunes sourds qui émettent sur un ton trop élevé les consonnes *m, n, r, l*, etc. Rien ne fausse davantage la prononciation. Ce défaut produit une impression désagréable assez semblable à celle que produit une voyelle émise en fausset ; aussi l'appellerions-nous volontiers la *voix de fausset dans les consonnes*. Tout récemment, nous avons réussi à guérir de ce défaut deux de nos élèves par des exercices de syllabation répétée : *mamama*, *lalala*, etc., et en ayant soin de provoquer les *vibrations thoraciques* pendant qu'ils articulaient le *r,m,n*, dont ils avaient coutume d'exagérer la hauteur. Ces deux enfants, bien entendu, n'émettaient pas le moins du monde la voix de fausset dans l'articulation des voyelles. Il s'agissait donc uniquement de modifier la *hauteur des consonnes*.

Et puisque nous parlons de la musique du langage, on nous permettra de rappeler l'opinion d'un éminent instituteur doublé d'un musicien de talent ; j'ai nommé *Kilian* : « La musique est une condition de succès indispensable à un instituteur de sourds-muets. A défaut d'une oreille musicale, exercée, chatouilleuse, l'instituteur ressemble au sculpteur

qui n'a pas le sens de l'esthétique. Le fini, la perfection du langage chez le sourd dépendent en partie de la délicatesse de l'oreille du maître. L'œuvre reste inachevée, si celui-ci n'a pas en lui l'organisation délicate d'un artiste. » Telle est aussi ou à peu près l'opinion de M. *Fourcade*, lequel était véritablement, suivant sa propre expression, un maître en l'art de faire parler les sourds (1).

N'étant pas orfèvre, nous n'irons pas jusqu'à exiger que tous les maîtres d'articulation soient musiciens, mais on ne nous empêchera pas de regretter qu'ils soient parfois tout le contraire.

Marius DUPONT

(1) On sait que l'organiste d'Eppendorf, le grand Samuel Heinicke, était musicien avant d'être instituteur.

DE L'USAGE DE LA PAROLE HORS DE LA CLASSE

MESURES DE PRÉCAUTION

La France, cette noble nation, s'est montrée et se montre plus que jamais digne d'avoir donné naissance au grand DE L'ÉPÉE et à l'illustre SICARD, car c'est à elle que nous devons d'assister aujourd'hui à ce réveil des instituteurs de sourds-muets luttant entre eux pour les progrès de notre art.

La parole articulée, voilà le meilleur moyen pour développer l'intelligence et éduquer le cœur du sourd-muet. Cette vérité a été proclamée après une longue expérience par les plus grands maîtres, et, quoi qu'on dise, des centaines et des centaines d'instituteurs des nations civilisées la proclament

aujourd'hui. De temps à autre paraissent des travaux appréciés : dans presque tous on reconnait la bonté de la méthode orale pure et, s'adressant aux jeunes maîtres, aux nouveaux-venus dans notre enseignement, on leur montre la route à suivre.

Et moi aussi, admirant tout cela, je viens, encouragé par la bienveillante approbation d'éminentes personnes, porter ma petite pierre à cet édifice, sans m'arrêter devant aucun obstacle, d'où qu'il vienne.

La parole articulée, donc, est en usage dans un grand nombre d'institutions, comme unique moyen d'enseigner aux sourds-muets la langue nationale, et avec elle la religion, étant donné qu'il serait absurde d'employer pour cette science un autre moyen d'enseignement, surtout si ce moyen devait être la mimique qui matérialise les choses immatérielles, ainsi que les faits l'ont souvent démontré.

Mais, pour rendre le sourd véritablement parlant, capable en somme de penser de vive voix, il faut rechercher le moyen d'obtenir qu'il fasse usage de la parole, même hors de la classe, usage que mainte institution, à ma connaissance, regrette de ne pouvoir répandre. C'est là un sujet à mettre sur le tapis au prochain congrès international.

Il n'y a pas, je crois, une seule école où les instituteurs soient en désaccord pour savoir si dans l'enseignement de la langue on doit partir de la théorie pour arriver à la pratique, ou au contraire aller de la pratique à la théorie. Tous prendront pour point de départ l'une ou l'autre; ou plutôt, après tout ce qui a été publié sur la matière par les meilleurs pédagogues d'Italie et d'ailleurs, tous se prononceront en faveur de la méthode *pratico-théorique,* ou pour mieux dire la méthode *perceptive-pratique-rationnelle ;* car c'est celle que réclame l'état intellectuel du sourd-muet; c'est celle qui répond à la grande formule du célèbre philosophe *A. Rosmini,* d'après laquelle l'enseignement doit présenter en commençant les objets qui appartiennent au premier ordre de connaissances, puis les objets appartenant au deuxième ordre; puis ceux du troisième ; et ainsi de suite, de manière à ce

qu'il n'arrive jamais de vouloir amener l'enfant à exprimer des connaissances du deuxième ordre, avant de s'être assuré qu'il possède les connaissances du premier ordre, en ayant soin d'observer la même gradation avec les connaissances du troisième et du quatrième ordre, et celles des ordres supérieurs.

Mais s'il nous est donné de voir l'unité régner dans chaque école au point de vue des règles générales de la méthode, nous pourrons rencontrer des divergences en ce qui regarde l'exposition et l'ordre des exercices. Or, pour que la parole soit toujours et efficacement employée par les élèves hors des classes, il faut tout d'abord que, dans l'enseignement de la langue nationale, les maîtres adoptent un même ordre et une même forme d'exposition. En effet, qu'arriverait-il dans une école où un instituteur mettrait ses élèves en possession du langage en se servant uniquement d'images dans les premières années, tandis qu'un autre, repoussant les images, emploierait le verbe *être* et le verbe *avoir* pour leur donner les principales parties du discours, et les amener ensuite à exprimer leurs actions et celles d'autrui ? Les élèves n'ayant pas les mêmes formules du langage, devraient forcément, pour converser entre eux, recourir aux signes. Mais ce n'est pas tout. Pour que les élèves parlent entre eux, encore faut-il que leur vocabulaire, au moins en ce qui concerne la vie de l'école, soit le même pour tous. Je n'ai pas l'intention de parler ici de l'importance des musées scolaires dans les institutions de sourds-muets. Je dirai seulement que s'ils étaient *organisés, disposés, conservés, enrichis* par le corps enseignant tout entier, ils serviraient à réaliser l'unité en question. En outre, les portiques et les salles de récréation doivent être ornés de tableaux représentant des choses et des actions empruntées à la vie domestique, aux arts, aux phénomènes de la nature, dont la description faite par les professeurs de toutes les classes contribuerait puissamment à stimuler chez les élèves l'étude et l'usage de la parole, même hors de la classe. On devrait assurément, à des heures déterminées, inviter les élèves des basses classes à répéter les noms et les qualités

des objets contenus dans les tableaux, et ceux des classes supérieures à discourir sur les scènes qui y sont représentées.

Mais pour obtenir réellement l'emploi de la parole hors de la classe, non seulement la vie des élèves dans l'institution doit être connue des maîtres dans ses moindres détails, pour qu'ils puissent en classe leur donner le langage familier, ce langage indispensable aux communications réciproques, mais encore il faut qu'ils passent une grande partie de la journée avec les enfants, les encourageant à employer de vive voix la langue qu'ils possèdent, étant données leur paresse et leur tendance à faire des signes et à méconnaître dans leurs conversations les lois de la syntaxe.

Mais pareille chose, considérée, je crois, comme nécessaire par tous les maîtres, attendu que c'est par ce moyen que les sourds peuvent devenir parlants, est d'une application difficile ; car, après qu'un instituteur a donné l'enseignement dans sa classe pendant près de cinq heures, il ne lui est guère possible d'en passer tout autant en récréation ou dans l'atelier à accomplir cette besogne.

Pendant plus de dix ans, j'ai vécu au milieu des élèves de l'École des sourds-muets pauvres de Milan, chargé de faire une classe, et de veiller en outre à la discipline. J'étais alors à la fleur de l'âge. Souvent, durant la récréation, je m'entretenais avec les pensionnaires et je prenais part à leurs jeux afin que la parole articulée fût pour eux le seul moyen de communication, et par suite je corrigeais leur artilation, je leur fournissais les mots et les expressions qui leur faisaient défaut ; mais quoi ! après une heure d'un semblable exercice, force m'était souvent de m'éloigner d'eux, fatigué jusqu'à perdre haleine, prostré, et chose étrange ! souffrant du cervelet.

De ce fait, on peut conclure combien cette tâche est plus lourde que celle de la classe elle-même. Il faut donc, si l'on veut ménager la santé des instituteurs, confier ce labeur à des maîtres assistants qui soient pour les motifs sus-indiqués déchargés de tout autre besogne, sans toutefois les dispenser d'aider les sourds-muets même aux ateliers durant le

travail. Les maîtres prendront note de ce que font les élèves pour en informer l'instituteur, afin qu'il puisse en parler en classe et en faire le sujet de ses leçons de langue. Ces maîtres devraient également intervenir dans les dialogues échangés entre les sourds-muets et le chef d'atelier, précaution qui serait superflue si celui-ci savait parler correctement et s'il avait quelque notion de la méthode employée pour l'instruction des sourds-muets. Et de fait, si l'enseignement des arts et des métiers était confié à des hommes intelligents ayant parcouru les classes élémentaires, de quels secours ils seraient pour l'instituteur! et la parole, oh! la parole, si l'on prend toutes les précautions indiquées, et si l'on éloigne de l'école *les employés sourds-muets*, nous la verrons, passez-moi l'expression, s'incarner dans chaque élève et devenir pour lui le seul moyen de communication.

J'entends d'ici l'administrateur, celui qui a charge de la gestion financière économique de l'institution, me répondre que tout cela est impossible, car cela exigerait trop de dépense. En ce cas ne songeons plus à améliorer le sort de ces infortunés, ne regrettons plus de les voir employer si peu la parole, faire des signes ou estropier la syntaxe dans leurs phrases où reparaît la construction mimique.

Le sourd-muet est un être exceptionnel : exceptionnels seront donc tous les moyens capables de le rendre à la société instruit et éduqué. Du reste, la charité de de l'Épée, cette charité qui nous fut transmise par Assarotti et qui inspire à tant d'hommes la pensée d'ouvrir de leurs deniers des écoles pour le pauvre sourd-muet, ne manquera pas d'intervenir encore en leur faveur, en faisant que l'art qui les relève entre toujours plus avant dans la voie du progrès; comme le désirent leurs éducateurs et ceux qui se sont employés avec tant de cœur à répandre leur instruction.

C. Perini.

L'INSTRUCTION D'UN AVEUGLE SOURD-MUET

Parmi les cas assez rares d'aveugles sourds-muets arrivés à un certain degré de culture intellectuelle et d'habileté technique, nous croyons que les lecteurs de l'*Avenir* (1) trouveront quelque intérêt dans celui d'Edmond Meystre, entré à l'institut de Lausanne en 1845, à l'âge de quinze ans. M. Hirzel, directeur de cet établissement, entreprit la tâche difficile et ardue d'instruire et d'éduquer ce jeune homme dont le caractère sauvage et indiscipliné se prêtait peu à une telle mission. Cependant, à force de persévérance et de dévouement, le professeur obtint des résultats remarquables dignes d'attirer l'attention des psychologues. Pour se mettre en rapport avec son pupille, M. Hirzel inventa un système de signes exécutés sur les doigts et les mains et dont l'élève comprit rapidement la signification. Ce premier succès ne pouvait suffire. Pour développer un intellect aussi engourdi, que fallait-il ? Évidemment recourir au toucher, le seul sens qui pût être mis à profit pour la lecture et l'écriture. C'est ce que fit M. Hirzel, en employant des caractères mobiles d'une tangibilité qui permît aisément de les reconnaître et de les distinguer les uns des autres. Dès que ces caractères furent bien connus, le maître procéda à leur assemblage pour former des mots en graduant ceux-ci d'après leur longueur. Lorsqu'on veut apprendre à un enfant qui voit, le nom d'un objet, on lui montre d'abord celui-ci, puis on le nomme. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de recourir au toucher, en faisant palper d'abord l'objet, puis les signes qui le représentent.

M. Hirzel fit d'abord toucher à Meystre une lime, puis le mot « lime », et il conduisit la main de son élève de l'objet au mot et du mot à l'objet. Deux heures étaient consacrées chaque jour à de semblables exercices. Constatant des progrès rapides,

(1) Extrait de l'*Avenir pédagogique de Bruxelles.*

le maître résolut de rendre, dans la mesure du possible, la parole à son élève. Tâche héroïque s'il en fût, mais qui ne rebuta point le professeur philanthrope. Voici ce que dit, à ce sujet, le rapport déjà ancien dans lequel nous puisons ces renseignements : « Plaçant une main de Meystre sur ma poitrine, dit M. Hirzel, je soufflai contre l'autre; je lui fis ensuite toucher mon cou, pendant que je prononçais la voyelle *a* et je l'engageai à pousser aussi un courant d'air de la poitrine pour faire vibrer le larynx; c'est ainsi que j'obtins la première voyelle. Meystre parvint à prononcer assez nettement les voyelles *a* et *o*. Mais, pendant une quinzaine de jours, il fut impossible de lui faire distinguer le son *ai* de *a* ou de *o*, etc. Il est bon de remarquer que les sons *a* et *o* forment la base de deux séries de voyelles tout à fait distinctes et sont les principaux éléments de la parole, tous les autres n'en sont que des nuances. En français, l'une de ces séries est *u*, *ai*, *é*, *i;* l'autre, *e*, *ou*, *o*, *u*. Dans ces deux séries, en partant de *a* et de *o*, on trouve que la langue s'élève graduellement et qu'elle descend de même lorsqu'on suit l'ordre en sens inverse. Mais entre les deux séries, il y a cette différence que, pour la prononciation de la catégorie *o*, les lèvres prennent la forme de cette lettre en avançant graduellement au dehors.

Ces observations suggérèrent à M. Hirzel l'idée d'employer quatre prismes de dimensions décroissantes, dont le premier correspondait à l'ouverture un peu exagérée de la bouche prononçant *a;* le deuxième, un peu plus petit, devait représenter *ai*, et ainsi de suite, puis il plaça successivement ces prismes entre les dents de l'élève en lui faisant prononcer les sons correspondants. Pour obtenir l'émission des voyelles de la série *o*, le professeur eut recours à quatre anneaux d'un diamètre proportionné aux quatre degrés de l'ouverture buccale, et il les employa comme les prismes. De cette manière, le maître obtint aisément les voyelles qu'il voulait avoir; mais ce ne fut qu'après beaucoup d'exercices que l'élève réussit sans secours mécanique. Remarquons en passant que Meystre ne se formait une idée des voyelles que par le mouvement ascendant et descendant de la langue, s'exécutant simultané-

ment avec le jeu des lèvres et les vibrations du larynx, mais le son des voyelles lui était forcément inconnu. L'étude des consonnes offrit, en général, bien moins de difficultés que celle des voyelles. Pour soutenir l'élève dans ce travail aride et fatigant, le professeur spécialiste lui apprit le mot Ami, qui était le nom d'un de ses condisciples et, chaque fois que Meystre prononçait ce mot, Ami s'approchait de lui. L'aveugle sourd-muet observa ce fait avec surprise et découvrit ainsi qu'au moyen de la parole, on peut communiquer à distance ; il en éprouva une joie inexprimable. Depuis ce moment, Meystre appela ses camarades par leur nom et s'adonna avec ardeur aux exercices de la méthode orale, il augmenta son vocabulaire et finit par prononcer de petites phrases d'une manière relativement distincte.

Nous ne suivrons pas le professeur dans tous les exercices d'élocution auxquels il eut recours pour former et perfectionner le langage de son élève ; il en est qui nous ont paru très ingénieux, d'autres, peu méthodiques et marqués au coin de la routine.

M. Hirzel se fit suppléer dans sa tâche éducative par un jeune aveugle qui enseigna à Meystre le calcul, l'histoire et la géographie. Quelques années plus tard, un philanthrope anglais, M. Haldimand, fondateur de l'Institut de Lausanne, entreprit la tâche héroïque d'inculquer à Meystre des notions sur les sciences naturelles. Il commença par s'habituer au langage de son disciple et étudia les signes conventionnels et manuels de celui-ci et, lorsque l'échange des idées put se faire, le professeur improvisé mena son élève dans les musées de Lausanne et de Genève. C'était évidemment la bonne méthode. Inculquer à un élève tel que Meystre des idées sur des faits abstraits ou métaphysiques, n'était pas chose facile. Aussi, M. Haldimand préféra-t-il s'en tenir au domaine des faits matériels. Dans les visites aux musées, l'élève, en palpant des animaux et leurs squelettes, comprit aisément les explications qui lui furent données sur la classification zoologique et l'anatomie comparée.

Mais ce fut surtout au cabinet ethnologique que Meystre

s'intéressa tout particulièrement : les différents spécimens des âges de pierre, de fer et de bronze ; les crânes humains, les haches, les couteaux, les lances et maints autres objets appartenant à ces époques préhistoriques frappèrent vivement son esprit. Un tombeau mérovingien et quelques antiquités datant du moyen âge permirent de donner à Meystre quelques connaissances élémentaires sur l'histoire de ces temps troublés.

Dans de nombreuses promenades aux environs du lac de Genève, M. Haldimand faisait remarquer à son protégé, toujours par l'intermédiaire du tact, le travail d'érosion et de sédimentation produit par les eaux, l'action des vagues et des courants sur les galets du rivage, la nature des différentes roches et leurs agrégats, des fossiles et des pétrifications, etc. De cette manière, Meystre acquit une idée approximative de la constitution géologique de la Suisse. La botanique ne fut pas négligée dans ces excursions alpestres ; les arbres et les plantes donnèrent lieu à des observations utiles pour lesquelles l'odorat et le goût même fournirent leur contingent de perceptions.

En résumé, la somme des connaissances élémentaires que Meystre avait acquises suffit pour l'arracher à sa torpeur intellectuelle et lui faire montrer dans le métier qu'il avait choisi une adresse, un soin et un goût si scrupuleux, que bien des visiteurs en éprouvaient un étonnement mêlé d'admiration. Meystre avait fait preuve dès sa jeunesse d'aptitudes spéciales pour la menuiserie; ses progrès furent rapides et, lorsqu'il eût atteint une certaine habileté professionnelle, il préféra s'adonner aux travaux du tour ; il y confectionna des écrans, des boules, des sabliers, des porte-montres et quantité d'autres objets. Les étagères à colonnes torses qu'Édouard (1) Meystre avait envoyées, en 1865, à l'Exposition universelle de Paris, lui firent une très grande réputation et démontrèrent qu'un homme, séparé en quelque sorte du monde extérieur depuis la plus tendre enfance, peut devenir un artisan habile apportant à la société sa part de travail.

M. Coenderaet.

(1) Au début, l'auteur dit Edmond.

HYGIÈNE

LE SURMENAGE SCOLAIRE

Attitudes et habitudes vicieuses

1° *Troubles résultant d'attitudes vicieuses.* — Les attitudes du travail de cabinet varient, pour ainsi dire, à l'infini; et on peut croire que, tant qu'elles sont spontanées, elles ne déterminent guère d'inconvénients parce que, lorsqu'elles amènent la fatigue, elles sont immédiatement modifiées. Le décubitus dorsal, particulièrement favorable à la circulation du cerveau, est adopté par beaucoup d'individus lorsqu'ils se livrent à la réflexion ou à la lecture ; d'autres préfèrent la station verticale. V. Hugo travaillait, dit-on, de préférence debout; d'autres prennent des positions plus bizarres: c'est ainsi que Cujas aurait eu l'habitude de travailler couché à plat ventre sur ses livres.

Dans les écoles, les attitudes sont déterminées par la construction du matériel scolaire, et par les positions forcées que l'on imprime aux enfants lorsqu'on leur apprend à écrire; et elles sont nuisibles lorsqu'elles sont défectueuses, parce qu'elles sont forcées et permanentes. Ces attitudes vicieuses déterminent surtout des déformations chez certains sujets congénitalement faibles ou dont la croissance a été très rapide; elles sont plus fréquentes chez les jeunes filles, dans la proportion de 18 à 41 pour 100 (Guillaume).

Les déformations scolaires les plus importantes sont les déformations rachidiennes, déterminées surtout par le défaut d'adaptation des bancs et des tables à la taille des enfants, et par les mauvaises positions pour écrire. Elles sont au nombre de trois principales : la cyphose, la lordose, et la scoliose. 1° La *cyphose*, où prédomine la courbure dorsale à convexité postérieure, est, en général, due à la trop grande distance du banc de la table: cette trop grande distance force l'enfant à se courber en avant et d'autant plus que le banc et la table sont plus rapprochés dans le sens vertical. 2° La *lordose*, où prédomine la courbure lombaire, est, au contraire, déterminée par le défaut d'écartement du banc et de la table, qui force l'écolier à exagérer sa courbure lombaire ; ce défaut d'écartement est d'autant plus efficace pour produire la déformation que la table est plus haute par rapport au banc. La lordose est plus fréquente chez les jeunes filles que chez les garçons, ce qui tient à ce que l'on cherche souvent à les empêcher de se courber en avant, en les forçant à exagérer volontairement la courbure des reins. 3° La *scoliose*, ou déviation latérale, peut être produite par la trop grande hauteur de la table, qui détermine une déviation de l'épaule droite, avec courbure rachidienne à convexité droite. L'efficacité de cette cause mécanique est encore aug-

mentée par la fatigue, car la déviation rachidienne s'exagère d'autant plus que l'épaule droite sert de point d'appui; et il s'y ajoute une déviation dorsale à droite, avec torsion cervicale et lombaire compensatrice. A côté de cette scoliose à triple ou quadruple courbure (Dally), il faut signaler la courbure unique, à convexité gauche, que prend l'enfant lorsqu'il écrit obliquement sur un papier dont le bord est placé parallèlement au bord de la table. En général, les scolioses ont pour point de départ la *station unifessière* (Dally), que prend nécessairement l'enfant lorsqu'il écrit obliquement (en anglaise), sur un papier placé droit devant lui. On dit avec raison qu'il n'y a que l'écriture droite qui permette la rectitude de la tête et du corps en face du papier.

Ces déviations rachidiennes entraînent d'ailleurs d'autres déformations thoraciques qui ne sont pas sans importance. C'est ainsi que la scoliose avec élévation de l'épaule droite détermine : 1° Une déviation des arcs costaux du même côté, qui font saillie en arrière et donnent à la cage thoracique une forme oblique ovalaire ; 2° Une déformation de la clavicule correspondante, dont les courbures sont exagérées, et qui est par conséquent raccourcie. Ces déformations thoraciques, quand elles sont trop prononcées, amènent une gêne mécanique de la respiration et de la circulation et paraissent capables de favoriser le développement de maladies du poumon et du cœur.

Les attitudes vicieuses, en produisant des troubles plus ou moins prolongés de la circulation, concourent pour leur part à la pathogénie des céphalalgies, des épistaxis qui se rencontrent souvent chez les écoliers. Elles sont peut-être aussi capables d'expliquer dans une certaine mesure la tuméfaction de la glande thyroïde, dont on a signalé la fréquence dans les écoles de Suisse et de Russie.

2° *Troubles résultant d'habitudes vicieuses.* — L'onanisme est commun dans tous les endroits où sont réunis des individus de même sexe ; il est fréquent dans les écoles. Il résulte pour une part d'anomalies mentales chez les jeunes dégénérés ; mais il est grandement favorisé par les mauvaises conditions hygiéniques, par l'immobilité prolongée dans la position assise, par la constipation qui amène une congestion générale des organes pelviens, par le défaut de soins, de propreté, d'où résultent souvent des irritations locales. Tissot raconte que tout un collège trompait quelquefois par cette manœuvre l'ennui, et cherchait à éviter un sommeil qu'inspiraient les leçons d'une métaphysique scolastique qu'un très vieux professeur leur faisait en dormant. On pourrait citer d'autres exemples de ces sortes d'épidémies, dans lesquelles la contagion, par imitation, joue encore un plus grand rôle que l'ennui.

(Extrait du *Progrès médical*,) CH. FÉRÉ.

12 février 1887.

INFORMATIONS

A propos du congrès international. — Le *Comité américain* s'est réuni le 8 mars 1887. Le Dr P. G. Gillett était autorisé à représenter le Comité au Congrès international qui devait siéger à Francfort.

On a même agité la question de savoir s'il ne devrait pas proposer une ville des États-Unis comme siège d'un Congrès internationnal pour l'année 1890.

*
* *

Nécrologie.— Nous avons le regret d'apprendre la mort du Révérend John Hancock Pettingel, professeur à l'institution de Pensylvanie et collaborateur des *Annales américaines*.

*
* *

Une école en Chine. — Rien n'est contagieux comme le bien. Après *Bombay*, voici que Calcutta et les autres villes de l'Inde se proposent d'ouvrir des écoles pour les sourds-muets ; après l'Inde viendra la Chine, car l'appel de M. Crossett, missionnaire en Chine, ne manquera pas d'être entendu.

*
* *

De Charibde en Scylla. — Le *Mute's chronicle* raconte l'étrange histoire d'un jeune sourd-muet qui, étant devenu aveugle, cessa en revanche d'être sourd-muet. A peine eut-il perdu la vue, qu'il put entendre et parler. Quelques mois après, nouveau changement : il dut quitter l'institution des jeunes aveugles pour retourner à celle des sourds-muets. La vue était revenue, mais l'audition et la parole étaient reparties. Deux fois, il fut victime de ce changement bizarre.

Quand il était aveugle, il disait qu'il consentirait volontiers à perdre l'ouïe et la parole pour recouvrer la vue ; au contraire quand il était sourd-muet, il lui semblait préférable d'être aveugle.

Si non e vero...

*
* *

A la Sorbonne. — Le dimanche 15 mai s'est tenue dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne la vingtième assemblée générale et publique de la *Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets* fondée en 1866 par Aug. GROSSELIN pour *l'enseignement simultané* des sourds-muets et des entendants :

PROGRAMME

1° Allocution du président;

2° Compte rendu des travaux de la Société par M. E. GROSSELIN, vice-président;

3° Compte rendu du trésorier;

4° Exercices d'application de la méthode phonomimique et de communication entre sourds-muets et entendants-parlants, élèves d'écoles primaires et maternelles ;

5° Distribution des récompenses décernées aux institutrices et instituteurs pour l'éducation des sourds et muets et la bonne application de la méthode phonomimique;

6° Distribution des prix aux enfants sourds-muets et aux élèves qui se sont particulièrement occupés de ceux qui étaient instruits au milieu d'eux ;

7° Distribution des médailles aux enfants les plus méritants des écoles où fonctionne l'institution des *Petites Familles.*

Entre les diverses parties de la séance, des poésies ont été dites par M. BAILLET, de la Comédie française, qui avait bien voulu prêter son gracieux concours à la Société.

*
* *

Perturbations de l'ouïe chez les employés de chemins de fer. — Monsieur SCHMALTZ (Dresde) soumet à la section d'otiatrie plusieurs arguments concernant la *nécessité d'examiner l'ouïe des employés de chemins de fer*. Il serait utile d'examiner ces employés avant leur installation et après, à des intervalles convenables. De même serait-il nécessaire de fixer le minimum d'audition exigé pour le service. La plupart des membres présents se déclarent d'un avis conforme à ces désidérata. (*Revue mensuelle de laryngologie et d'otologie*, n° 2. Compte rendu de la 59e réunion des naturalistes et médecins allemands tenue à Berlin du 18 au 24 septembre 1886.)

*
* *

Moyen de faciliter l'extraction des corps étrangers de l'oreille chez les enfants indociles par le Dr Borencq. — Trouvant que le chloroforme est parfois dangereux à employer, l'auteur dit avoir extrait un morceau de crayon d'ardoise, de forme ronde, solidement fixé dans l'oreille d'un enfant avec une curette. L'enfant étant très indocile, il pria les aides de le lâcher et lui appliqua *en même temps un vigoureux soufflet;* profitant alors de son ahurissement, il lui enleva *en un instant* le morceau de crayon.

Il s'agit seulement de savoir si tous les parents consentiraient à l'emploi de cette méthode. Si, au lieu de cette curette, l'auteur se fût servi d'une simple seringue, ou autre appareil à injection, le résultat n'eût-il pas été aussi prompt, moins laborieux et moins effrayant! Enfin peut-on espérer toujours retirer le corps du délit avec assez de prestesse, avant que l'enfant ne soit revenu de son *ahurissement?* — (*Le Moniteur thérapeutique*, n° 9, 6 septembre 1886).

*
* *

La myopie scolaire. — On ne saurait trop recommander aux instituteurs et aux parents des sourds-muets de veiller avec le plus grand soin sur les yeux de leurs élèves et de leurs enfants. Les yeux sont devenus plus précieux encore, s'il est possible, pour les pauvres sourds depuis qu'ils sont instruits par la méthode orale. Sans vouloir traiter ici cette importante question d'hygiène, ni édicter des conseils à l'usage des parents et des maîtres, on nous permettra de rappeler combien l'excès de fatigue et d'attention est funeste aux yeux des enfants; combien de jeunes gens deviennent myopes au cours de leurs études; combien de savants en sont réduits à porter lunettes. Les statistiques signalent un nombre considérable de myopes parmi les élèves de de l'École polytechnique, de l'École normale, etc... Tout récemment encore, M. Widmark, de Stockholm, publiait de curieux détails à propos de recherches faites par lui dans plusieurs lycées de jeunes filles. Ce qui frappe tout d'abord, dans ces

recherches, c'est l'absence de tout cas de myopie chez les filles de six à sept ans. Pour celles de huit à neuf ans, M. WIDMARK n'a trouvé qu'un seul cas de myopie, sur les 742 élèves examinées. Et savez-vous combien étaient devenues myopes à 16 ans? Environ 33 pour 100! Et même, chez les élèves institutrices, la proportion allait jusqu'à 54 pour 100. L'auteur attribue ces résultats à l'augmentation des travaux classiques. La myopie est plus fréquente chez les filles que chez les garçons, ainsi que le prouvent ces tableaux ; cela tient à plusieurs causes dont deux sont à retenir pour nous :

1° La moindre résistance des jeunes filles aux travaux d'étude ;

2° Les ouvrages à la main, parfois très fins, auxquels elles consacrent leurs heures de loisir.

Il serait à désirer qu'une statistique de ce genre fut dressée pour les institutions de sourds-muets. Munir de lunettes appropriées les enfants myopes ou presbytes ; les placer en classe comme il convient ; les renvoyer au spécialiste à la moindre apparence de maladie ; éviter les travaux fatigants pour la vue, sont des mesures excellentes auxquelles on a recours dans toutes les écoles. Ce n'est pas encore assez ; nous voudrions voir, entre les mains des parents et des instituteurs de sourds-muets, un petit code d'hygiène court et précis, à l'usage de nos élèves. Nous n'aurons jamais assez de ménagements pour leurs yeux.

*
* *

Quatrième congrès international des professeurs de Sourds-Muets. — On a lu dans notre dernier numéro la *Déclaration* (1) par laquelle MM. WEISWEILER et VATTER se déchargent du souci d'organiser un congrès à Francfort. Les membres français du comité central viennent, à la suite de cette déclaration, de proposer à leurs collègues des autres pays, de considérer leur mission comme terminée. Voici le passage essentiel de ce dernier document :

« Comme nous l'indiquions dans la circulaire du 28 août 1886, il était indispensable, avant de vous proposer une date à fixer, de consulter les

(1) Voir cette déclaration dans le dernier numéro de la *Revue internationale.*

convenances du Comité local qui devait être institué à Francfort-sur-le-Mein. Aussi. dès les premiers jours du mois de janvier 1887. M. le Directeur de l'Institution de Francfort avait-il été informé par notre secrétaire du sens dans lequel se prononçait l'opinion la plus générale. Cette démarche était, au reste, d'autant plus nécessaire qu'une date à choisir au commencement d'août ou même vers le milieu du même mois, s'écartait beaucoup de l'époque indiquée par la Direction de Francfort comme ayant ses préférences très marquées.

Dans ces conditions, et dans l'attente où nous nous trouvions des décisions à prendre à Francfort, nous devions penser que, si quelques difficultés survenaient, nous en serions instruits avant toutes autres personnes. Ce n'est donc pas sans un vif étonnement que nous venons de recevoir une « déclaration » imprimée, signée de deux membres de la section allemande MM. Weisweiler et Watter, qui paraît avoir été, dès à présent, livrée à une publicité étendue.

Sans nous arrêter à apprécier un procédé dont il a été fait usage, et tout en ne partageant à aucun degré des défiances que rien ne justifie, nous nous bornons à constater le refus de concours qui ne permet plus de compter sur l'organisation d'un Congrès international à Francfort-sur-le-Mein, et nous croyons avoir accompli tout notre devoir en vous proposant de déclarer terminée, dès maintenant, la mission du Comité central.

Les Membres français du Comité central.

Chanoine BOURSE, O. CLAVEAU, PERREIRE
Dr PEYRON, AD. BÉLANGER, L'Abbé GOISLOT.

*
* *

Le mot pour rire. — Un peu fantaisiste mais assez gaie, la nouvelle suivante, que nous empruntons au *Figaro* du vendredi 20 mai :

Un mathématicien philanthrope est allé visiter un établissement de sourds-muets et, sous les yeux du directeur, se met au tableau noir avec un sujet réputé très fort.

Ils font aller la craie rapidement, en s'envoyant des signes d'intelligence. Tout à coup le philanthrope reçoit un soufflet à lui dévisser la tête.

Le directeur souriant :

— C'est une abréviation du langage sourd-muet, pour dire : je ne suis pas de votre avis.

*
* *

Société centrale d'éducation et d'assistance pour les Sourds-Muets en France. — Le conseil supérieur de la société centrale d'éducation et d'assistance s'est réuni le mercredi 11 mai pour procéder à la nomination d'un président, en remplacement de M. Audibert, décédé. Sur la pro-

position de M. Ducray, vice-président, le Conseil a élu par acclamation M. Roy, président de la Cour des comptes.

Le Conseil avait également à choisir un successeur au regretté Berthier, qui était vice-président de la société : il a élu M. Chambellan, professeur retraité de l'institution nationale.

Quelques admissions de nouveaux membres de la société ont eu lieu ensuite, parmi lesquelles nous citerons plus particulièrement la nomination de M. Georges Carré, éditeur de la *Revue internationale*, comme sociétaire et, à la fois, membre du conseil supérieur.

REVUE DES JOURNAUX

Quarterly Review. — Si ce brave abbé Balestra vivait encore, il serait bien heureux. De toutes parts on se met à le glorifier, et c'est justice. Le premier article de la *Quarterly Review* signé Nemo mérite de figurer à la suite des pages éloquentes que sa mort a déjà inspirées.

David Buxton continue ses notices historiques sur les institutions anglaises. La première école publique ouverte aux sourds-muets en Angleterre date de 1792. Elle comptait au début six élèves. Joseph Watson y exerça les fonctions de professeur et de directeur de 1792 à 1829, époque à laquelle il mourut après avoir donné 37 ans de sa vie aux sourds-muets. Cette école fut d'abord connue sous le nom de *Old Kent Roat Assylum.* Au vieux bâtiment a succédé l'institution inaugurée en 1874 par le prince et la princesse de Galles (*East Margate*)... La méthode orale fut introduite dans cette école après le Congrès de Milan (1881).

L'école située à Hackney était d'abord dans le voisinage d'Edimbourg; elle fut fondée par Thomas Braidwood pour pratiquer la méthode d'enseignement exposée par le Dr Wallis dans les *Philosophical Transactions* en 1670. L'école fut transférée à Hackney en 1783. Là un des élèves de Braidwood fut le jeune Creasy, fils naturel de Ch. James Fox, le contemporain et le rival de William Pitt. On raconte que M. Fox se servait fort adroitement de l'alphabet manuel pour communiquer avec son fils. — Le *London Asylum* fondé en 1792 fêtera bientôt son centenaire. On profitera de cette occasion pour nous conter son histoire. —

Le rapport sur les institutions de sourds-muets adressé par le Dr Richard Laishley est curieux à plus d'un titre. La première partie, publiée aujourd'hui, traite principalement des subsides accordés aux écoles dans les divers pays. L'auteur signale l'école des pauvres de *Milan*, et l'institution de *Riehen* comme étant probablement les meilleures de l'Europe. — L'éducation des sourds-muets est plus coûteuse que celle des autres enfants:

1° Par suite des *soins individuels* qu'elle exige ;

2° Par suite de la nécessité où l'on se trouve souvent de les élever dans des *internats*.

Le Congrès de Milan a émis le vœu que chaque gouvernement prenne des dispositions pour assurer l'instruction à tous les sourds-muets. C'est là un devoir auquel la société ne saurait se dérober sans faillir.

Le Gouvernement de la *Grande-Bretagne* est un des seuls qui ne subventionne point les institutions de sourds-muets. Alors que la riche Albion se montre si parcimonieuse, on voit des pays pauvres comme la *Norwège* faire de sérieux sacrifices pour assurer et développer cet enseignement (loi de 1881)

En *France*, l'enseignement est *obligatoire* et *gratuit* pour ceux qui ne peuvent pas payer. (Bourses de l'État, des Départements, des Communes.)

Les Cantons de la *Suisse* subventionnent chacun leurs écoles.

Trois institutions royales en *Italie*: Milan, Gènes, Naples. La première seule est à la charge de l'État et reçoit une subvention annuelle de 90 000 fr. ; celles de Gênes, de Naples et de plusieurs autres villes reçoivent également des subsides du gouvernement.

En *Allemagne* comme aux Etats-Unis, tous les sourds-muets reçoivent l'instruction grâce aux libéralités de l'État, des provinces, etc...

Le gouvernement *Belge* vient généreusement en aide aux écoles privées de Belgique, et la plupart des provinces ont pris des dispositions légales pour faire instruire tous leurs sourds.

Aux *Etats-Unis*, les institutions sont indépendantes de l'État qui les subventionne d'ailleurs largement.

Miss *Suzanna* E. HULL poursuit dans la revue anglaise sa traduction des petites notes de DE MINIMIS, notes bien connues de nos lecteurs.

Puis vient une autre traduction, de J. VATTER cette fois. Comment enseigne-t-on aux sourds-muets à bien parler? et une statistique de l'instruction des sourds-muets en Allemagne, empruntée à l'*Organ* (déc. 1886).

Nous n'insisterons pas sur ces deux derniers articles, des compte-rendus de l'*Organ* paraissant tous les mois dans la *Revue Internationale*.

MARIUS DUPONT.

BIBLIOGRAPHIE

The National Deaf-mute college 1886-87. — L'institution de Washington a été organisée en 1857. En 1864, elle fut divisée en deux départements ; le plus avancé reçut le nom de *National Deaf-mute Collège.*

Les directeurs, en créant ce *cours supérieur*, espéraient prouver que les sourds-muets pouvaient comme les entendants se livrer à de hautes études. L'expérience a déjà duré trente-trois ans, et elle leur a donné raison.

La brochure que nous avons sous les yeux donne le nom des élèves qui ont reçu le diplôme de *bachelor of arts* de 1869 à 1886, et ils sont nombreux. Viennent ensuite *les bachelor of science, bachelor of philosophy,* et autres grades universitaires, que le national *Deaf-mute collège*

a le droit de conférer à ses élèves. — Parmi le personnel de cette institution, nous remarquons le *Président* E. Gallaudet; *le vice-président* E. A. Fay, les professeurs S. Porter, J. C. Gordon, Hotchskis, Patterson, Storrs, Turner, etc...

Ne sont admis à suivre les cours du *Deaf-Mute college* que des sourds ayant déjà une bonne instruction primaire.

L'examen d'entrée comprend des questions sur l'histoire, la géographie, l'arithmétique, la grammaire, etc... Les jeunes gens viennent concourir de toutes les provinces. Et on se trouve naturellement en présence d'une élite intellectuelle; le *National Deaf-mute college* s'étant donné pour mission de parachever l'instruction des sourds exceptionnellement doués, on s'explique dès lors les difficiles études contenues dans les programmes de cette école : Philosophie, langues anciennes, etc...

Nous regrettons seulement que cette intelligente organisation de l'enseignement supérieur pour les sourds-muets n'ait pas été transportée ailleurs, après avoir si longtemps fonctionné avec succès aux État-Unis. Nous sommes de ceux qui pensent que les sourds-muets ont droit à toute l'instruction qu'ils peuvent acquérir, mais qu'il y a injustice à les traiter tous également, et qu'on arrivera fatalement à établir des degrès dans cet enseignement comme dans les autres. M. D.

Zehnter Bericht des Vorstandes des vereins zur Befœrderung des Taubst " Unterrichts zu Kœln.

(10e rapport du Comité de Direction de la Société de patronage pour l'enseignement des sourds-muets à Cologne — du 22 novembre 1881 au 12 mars 1887.)

Un certain nombre (1) d'écoles en Allemagne sont dirigées par des sociétés. Veut-on se faire une idée du fonctionnement de ces administrations ? Le livre que nous avons sous les yeux nous fournit les renseignements les plus complets en publiant les statuts de la Société de patronage de l'Institution de Cologne. Nous allons en citer quelques-uns :

Font partie de la Société tous ceux qui payent une cotisation annuelle de 2 thalers (2). Chaque membre a le droit d'assister aux assemblées générales qui ont lieu au moins une fois l'an, et de prendre part à l'élection du Comité de direction. Le Comité de direction est chargé de la gestion et de l'administration. Il dirige l'école au point de vue économique et par l'intermédiaire des professeurs au point de vue pédagogique. C'est lui qui règle le traitement des professeurs et des employés, qui prononce l'admission des élèves ou leur renvoi.

Le Comité se compose : 1° de douze membres choisis dans le sein de la Société ; 2° du directeur, des professeurs de religion et du médecin de l'Institution.

Sur les douze membres élus, quatre se retirent chaque année, et l'on procède à de nouvelles élections ; les membres sortants sont rééligibles Le Comité de direction choisit tous les ans dans son sein un président, un vice-président, un secrétaire, un caissier et un comptable.

(1) Une douzaine, d'après le travail de statistique de W. Reuschert
(2) Le thaler vaut 3 francs 75 c. environ.

Nous passons sous silence le reste des statuts, pour dire quelques mots du rapport détaillé par lequel s'ouvre la brochure. Nous y lisons avec plaisir que l'Institution vient d'être entièrement rebâtie, ou plutôt qu'une nouvelle école toute neuve vient d'être installée au centre de la ville. Les salles de classe sont superbes. Plusieurs gravures nous montrent l'établissement sous toutes ses faces et le Comité nous donne avec complaisance les détails les plus intéressants sur une transformation qui est son œuvre.

Nous souhaitons longue vie et prospérité à la nouvelle école. Mais ce sont là des vœux bien superflus, puisque la Société compte actuellement trois cent soixante-dix-neuf membres et que dons et cadeaux de toute espèce, en argent et en nature, ne cessent de pleuvoir sur cette bienheureuse institution. Nous notons en passant un don de 30,000 marcs en 1881, plusieurs de 3 à 2,000 en 1882, un legs de 6,000 marcs en 1883, un autre de 60,000 en 1884, etc. Au milieu du volume, a été dressée une liste de bienfaiteurs sur laquelle tout le monde doit être jaloux de figurer.

Le chiffre des élèves, surtout celui des filles, n'a cessé de s'élever depuis l'année 1880. Aussi le nombre des institutrices a-t-il dû être porté de un à deux et celui des professeurs de religion de trois à quatre. Le nombre des professeurs titulaires est toujours de six; il ne faut pas oublier non plus les deux professeurs de dessin. La population de l'école est actuellement de soixante-quinze élèves répartis dans sept classes. Si nous rappelons enfin que l'Institution de Cologne a toujours l'heureuse fortune d'avoir pour directeur M. Weissweiler, personne ne s'étonnera plus de la prospérité de cet établissement.

Nous passons les détails budgétaires, le Comité n'ayant pas de comptes à nous rendre, et nous arrivons à l'horaire qui termine la brochure, c'est-à-dire au programme de l'enseignement classe par classe, heure par heure. Nous y relevons quelques particularités intéressantes. Ainsi la gymnastique tient une grande place pendant les trois premières années, pour disparaître presque entièrement dans les dernières. L'articulation figure sur le programme des trois premières années — Enfin on distingue pour l'enseignement de la langue : les formes de langage (*Sprachformen*), l'enseignement intuitif (*Anschauungs-Unterricht*), le langage de conversation (*Umgangssprache*), la composition (*Aufsatz*). Ces divers enseignements sont séparés sur le programme et se donnent à des heures distinctes. Nous n'avons pas naturellement à discuter cet arrangement; nous nous bornons à le mentionner. La composition figure sur le programme à partir de la cinquième année.

Dufo de Germane.

L'Éditeur-Gérant,

Georges Carré.

2142. — Tours, imp. Rouillé Ladevèze, Deslis frères, succrs.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

Tome III. — N° 4. Juillet 1887.

EXPOSITION ANNUELLE DES BEAUX-ARTS

Envois des artistes sourds-muets

Dix sourds-muets figurent cette année au salon, et nous sommes particulièrement heureux de constater qu'ils y font très bonne figure. Deux d'entre eux, Berton et Choppin, les deux plus jeunes, croyons-nous, ont obtenu : celui-ci, le prix au concours pour l'éréction d'une statue à Broca; celui-là, une deuxième médaille pour son magistral tableau *Brumaire*.

Quand on a quelque peu fréquenté les artistes et que l'on sait tout ce qu'il faut de plates complaisances, de viles adulations envers les chefs d'école, ou simplement envers leurs satellites, tout ce qu'il faut déployer de fausse bonhomie vis-à-vis des camarades, ce qu'il faut dépenser en paroles et en invitations, ce qu'il faut, en un mot, d'intrigues diplomatiques pour parvenir à se faire pardonner son talent et se placer hors de pair, on est véritablement surpris que les sourds-muets aient pu si vite atteindre d'aussi beaux résultats, car leur infirmité les isole forcément.

Ajoutez à cela que leur instruction, plus longue et plus difficile à pousser que celle des entendants, est fatalement plus incomplète. Ils doivent donc racheter par leur talent cette double inégalité, s'ils veulent sortir vainqueurs de la lutte.

Aussi leur adressons-nous à tous nos très sincères félicitations; aux deux lauréats plus particulièrement.

*

PEINTURE

BERTON (Armand).

Nous venons de dire que le tableau de M. Berton a obtenu une deuxième médaille : récompense bien méritée, s'il en fût. Nous avons fait, à diverses reprises, de longues haltes devant ce tableau, et nous avons pu constater qu'il retenait au passage les visiteurs les plus pressés ou les plus indifférents, s'imposant à leur attention par des qualités supérieures.

« Brumaire » est un tableau allégorique, nous présentant sous les traits d'une femme triste et grelottante qui s'appuie contre un arbre dénudé, ce moment de l'année où la nature, se dépouillant de tout ce qui avait fait sa beauté au printemps et sa richesse en été, prend une teinte uniformément grise et triste qui fait froid au cœur et fait songer à la mort. L'artiste a fort bien réussi à traduire cette impression. Le regard brumeux de la figure principale, comme est brumeux le ciel sur lequel elle se détache vaporeusement, ce jeune faune qui se pelotonne frileux à ses pieds, et jusqu'au corbeau que l'on entend, lugubre, croasser, tout contribue à produire un très grand effet de tristesse qui embrume l'âme.

Chaque détail est d'un dessin parfait, l'ensemble très harmonieux.

Le torse du principal personnage est particulièrement remarquable de vérité et de couleur.

Enregistrons un détail très caractéristique, et qui vaut autant, pour l'artiste, que sa deuxième médaille : c'est que ce tableau a été acquis par le journal l'*Art*. Être acheté et être acheté cher, pour un auteur quel qu'il soit, est toujours une douce chose. Mais être acheté par de vrais connaisseurs, au

lieu d'aller figurer dans le salon bourgeois d'un *philistin* quelconque, c'est là un hommage des plus flatteurs pour l'artiste dont la fierté dédaigne de faire du commerce. Ajoutons que ce connaisseur si fin et si discret, dont la collection artistique est sans contredit une des mieux composées, et où les meilleurs artistes sont jaloux de figurer, Alexandre Dumas, a visité dernièrement l'atelier de Berton, et a fait l'acquisition de trois ou quatre tableautins.

Berton n'est pas sourd-muet de naissance; il n'est même pas muet. Il n'est devenu sourd que vers l'âge de dix-huit à vingt ans. Il a aujourd'hui trente-trois ans. Ce long silence lui a beaucoup modifié la voix. Il ne s'est jamais exercé à lire sur les lèvres et ne peut converser que par écrit.

Berton est entré en 1870 à l'École de dessin et de mathématiques. Il a eu, là, un maître qu'il aimait beaucoup, M. Laëmbin, et qu'il considère comme son vrai maître. Il a reçu, ensuite, des leçons d'Aimé Millet et a été admis à l'école des Beaux-Arts, en 1873. En 1875, il entra dans l'atelier de Cabanel : c'est à cette époque qu'il fut frappé de surdité. Il ne se découragea pas pour cela, bien au contraire.

Il débuta au Salon, en 1875, par un envoi très modeste; mais son début sérieux date de 1878, un portrait de dame. Depuis, fort inégal jusqu'en 1882, où il obtint un certain succès avec un sujet tiré de Milton « Ève », qui figure aujourd'hui au musée de Douai.

Il obtint alors une bourse de voyage qui lui permit de visiter la Belgique, la Hollande et l'Italie. Quelque peu déséquilibré par la vue de tant d'œuvres parfois si différentes, il se lança dans une fausse voie, d'où « La Fable » (salon de 1884), acquise par le musée de Sault (Vaucluse); « Vénus » (salon de 1886), d'après Flaubert.

Entre temps, il faisait quelques portraits.

Aujourd'hui l'artiste pense avoir trouvé sa voie, dans laquelle son succès présent est bien fait pour l'encourager (1).

(1) Armand Berton a fait deux autres envois au Salon de cette année : un portrait et un pastel où l'on retrouve les qualités de son œuvre principale.

*
* *

Chéron (Olivier)

Comme le précédent, M. Olivier Chéron a le sentiment de la couleur. Son petit coin de plage normande, *A Arromanches*, est traité avec un très grand soin. Les algues sont très vraies de coloris. On peut en dire autant des roches. Nous ne ferons qu'une légère critique à propos de l'eau, qui nous semble manquer un peu de transparence et du sable du premier plan, qui nous a paru un peu mou. A ces détails près, nous devons nous empresser de reconnaître qu'il y a, en Chéron, un véritable tempérament de paysagiste. Il semble se chercher encore, n'être pas sûr de lui. S'il osait être un peu plus vigoureux, il serait excellent. Son paysage est néanmoins très bon et laisse une agréable impression de fraîcheur. On envierait volontiers le sort de ces deux pêcheuses de crevettes qu'on aperçoit dans les derniers plans, leur panier sur la hanche et de l'eau jusqu'à mi-jambe. On est tenté de s'écrier avec le poète des bucoliques, en le modifiant un peu pour la circonstance :

« O fortunatas nimium... ! »

Olivier Chéron est devenu sourd dès sa plus tendre enfance, à la suite de convulsions probablement ; c'a été du moins l'opinion des médecins consultés. Il n'y a jamais eu de sourds-muets parmi ses ascendants ou ses proches.

Il a été élevé à Passy, chez M. Houdin, par la méthode orale.

Son premier professeur de dessin fut M. Basanton, artiste fort sérieux, élève de Ingres. Il a travaillé ensuite dans l'atelier de Jean Desbrosses.

C'est la sixième année qu'il est admis au Salon. Il a figuré, en outre, dans diverses expositions de province et a obtenu plusieurs mentions et médailles. Espérons qu'il ne tardera pas à obtenir un succès du même genre au Salon de Paris. Il a assez de talent pour qu'on puisse le lui prédire.



FERRY (Georges)

M. G. Ferry est, si nous ne nous trompons, le fils de M. Émile Ferry, maire du IX[e] arrondissement, à qui cet infernal rieur de Cham lança un jour une boutade homérique :

Le spirituel caricaturiste servait de témoin à un de ses amis, par-devant M. le maire Ferry; au moment où tout le monde se retirait, Cham s'approcha du maire et, lui prenant la main, laissa tomber gravement ces paroles : « Mes compliments, Monsieur, vous mariez fort bien; mon ami est très content, il reviendra. »

M. G. Ferry nous présente un portrait de dame, grandeur nature, très élégamment posé. Au lieu du fond neutre si banal adopté par un grand nombre ne portraitistes, M. G. Ferry a eu la bonne idée de placer son modèle dans un salon, au milieu de bibelots de tout genre, en costume de visite. C'est plus réaliste.

Cette visiteuse semble bien causer avec une interlocutrice invisible. La pose est très naturelle : assise dans un grand fauteuil Louis XIII à ramages, Mme L. D. tient dans une main un carnet de visite, pendant qu'elle laisse retomber l'autre nonchalamment le long du fauteuil. On reconnaît en elle une femme du monde distinguée et non maniérée, mise avec un goût très pur et très discret auquel n'échappe aucun des mille secrets de la mode parisienne. C'est une bonne fortune pour un artiste de rencontrer un modèle aussi accompli. Nous devons reconnaître que le talent du peintre ne s'est pas montré inférieur au bon goût du modèle. C'est là une toile largement brossée qui dénote une certaine sûreté de main et une vraie science de la mise en scène.

G. Ferry a fait ses études à l'Institution nationale de Paris où il eut pour premier professeur de dessin, M. Huguenin.

*
* *

LOUSTAU.

C'est aussi un excellent metteur en scène que M. Loustau. Les quatre personnages de son tableautin sont bien campés. Chaque chose est bien à sa place ; l'ensemble est harmonieux. *En attendant le café*, un jeune abbé et un jeune sergent d'infanterie font une passe d'escrime à main plate sous les yeux d'un bon vieux curé de campagne, probablement leur oncle à tous deux, chez qui ils sont venus déjeuner et qui rit malicieusement en comptant les coups. Au fond, on voit venir la vieille servante, une verseuse à la main, ce qui justifie bien le titre du tableau.

Chaque physionomie dit bien ce qu'elle doit dire : le jeune abbé, la soutane bravement retroussée de la main gauche, est campé comme s'il fût déjà passé par la salle d'armes, sous l'empire de la loi Boulanger visant les séminaristes — sans pouvoir les atteindre d'ailleurs. — On sent qu'il met son amour-propre à ne pas paraître inférieur au militaire. Celui-ci riposte vaillamment, en bon sergent qui défend l'honneur de sa compagnie et qui ne voudrait pas être battu par un « pékin » de curé. Leur brave homme d'oncle est bien nature, aussi, dans la pose un peu abandonnée qu'on a toujours après un bon déjeuner, quand la digestion s'annonce bien et qu'on a les narines agréablement chatouillées par le parfum d'un moka de choix qu'on s'apprête à savourer. On sent qu'il ne serait pas fâché de voir le fier militaire un peu humilié par le clergé. La vieille servante, elle-même, prend le plus grand intérêt à la scène, au point d'en oublier de verser le café.

En somme, sujet assez amusant, gai et gaiement rendu. Le même artiste a envoyé également un portrait de jeune enfant, consciencieusement fait et très correct, trop correct peut-être.



Martin (Ernest)

M. Ernest Martin, l'auteur d'un petit tableau représentant un *Chasseur à cheval*, est le frère du sourd-muet bien connu Félix Martin, le statuaire, dont nous parlerons plus loin; leur troisième frère, Georges Martin, graveur en camées, est également sourd-muet. Tous trois ont été élevés, croyons-nous, à l'institution nationale de Paris. Ils sont fils de parents qui n'étaient sourds-muets ni l'un ni l'autre et qui n'avaient aucun ascendant atteint de cette infirmité.

Ernest Martin est élève de Pils et il s'est surtout livré à l'étude des sujets militaires.

Nous n'aimons pas beaucoup, d'une façon générale, voir les sourds-muets s'occuper de choses militaires. Il nous semble qu'ils doivent regretter de ne pouvoir être enrôlés et, n'ayant pas vécu de cette vie, ils ne doivent pas arriver aussi facilement qu'un ancien soldat à en rendre fidèlement le côté pittoresque ou émouvant. Tous les peintres militaires qui ont réussi avaient porté peu ou prou l'uniforme.

Reconnaissons que, malgré cela, le chasseur de M. Ernest Martin est très exact de costume et très beau d'allure. Le cheval galope très largement, le cavalier est bien sur son assiette et l'on entend sonner la trompette. Mais pour qui sonne-t-elle ? Ce cavalier est absolument seul, dans une plaine très vaste et désespérément plate. On n'aperçoit sur aucun point de l'horizon la moindre trace de troupes. Serait-il détaché en estafette ou en éclaireur ? Mais alors il ne doit pas sonner.

Pris isolément, en dehors de ces considérations, c'est un très joli fragment, très scrupuleusement dessiné.

*
* *

BAUDEUF

M. Baudeuf a exposé le portrait au crayon d'une dame âgée. Nous nous contenterons de le signaler d'après le catalogue ; car nous n'avons pas pu le trouver. Espérons que nous serons plus heureux avec cet artiste, une autre fois.

*
* *

Nota. – M. Evariste CARPENTIER, le peintre de *Farniente* nous écrit pour nous dire que c'est par erreur qu'il a été signalé parmi les artistes peintres sourds-muets :

« Dieu merci ! je ne suis ni sourd, ni muet. Je dirai même plus, c'est que je ne connais qu'un artiste peintre de mon nom et que celui-là non plus n'est infirme. »

Nous ne saurions parler de cet artiste sans lui décerner un mot de compliment.

Son paysage est vraiment remarquable. Cette paysanne étendue sur l'herbe, pour la sieste, est une vraie paysanne. Elle se détache bien sur le fond de verdure. L'air circule libre et frais autour d'elle. C'est du beau réalisme et nous n'avons pas été surpris d'apprendre que ce tableau avait été remarqué par la Société française des Amis des arts, et acquis par elle.

(*A suivre.*)

L. GOGUILLOT et HUGUENIN.

DEUX ARTICULATIONS DIFFICILES

ille, gne

Nos pères ne regardant point ces groupes de lettres comme des lettres véritables négligèrent de les baptiser : c'est pourquoi, bien qu'exprimant un son propre, elles sont restées anonymes. Ce sont l'L et l'N *mouillées*.

Ces deux sons ne se retrouvent pas dans les origines latines de notre langue. Certains mots ont subi l'influence de notre prononciation étrangère, tels *anguilla*, *familia* dont nous avons fait angu*ille* et fam*ille*. Ce *ille* s'est mouillé dans notre bouche par notre manière de l'articuler sans que nous ayons songé pour cela à en modifier l'orthographe. De même les deux sons *g* et *n* se sont fondus dans notre bouche pour former le *gn* (*agnus*, agneau).

Le *ille* et le *gne* passent à juste titre pour des sons difficiles à enseigner. Et cette difficulté se comprend aisément. Qu'est-ce en effet que *ille?* Un mélange d'*i* et de *l*. Qu'est-ce que *gne ?* une sorte d'articulation linguo-nasale, produit hybride de *g* et de *n*.

Dans l'émission de ces sons, la bouche est à peu près close, la langue est très rapprochée du palais, et par suite, il est fort difficile de les rendre sensibles aux doigts ou aux yeux des élèves, difficile de les leur faire bien connaître, difficile de les leur faire produire, difficile enfin de les corriger.

Le tort de ces deux consonnes, élaborées dans une région reculée ou plutôt cachée, est de ne pas se manifester suffisamment par des signes extérieurs.

Nous aurons d'autant plus de peine à les faire bien articuler, que la voyelle qui les précède se prononcera la bouche plus fermée. Nous rencontrerons le maximum de difficulté quand elles seront précédées de la voyelle *I*. Exemple : *bille*, *vigne*.

Je ne m'étendrai pas sur le mécanisme de ces articulations, mécanisme qui se trouve indiqué dans tous les traités d'articulation ; je veux seulement dire un mot des moyens de les enseigner.

ille

C'est ainsi que nous écrivons l'*l* mouillée des grammairiens et des philologues. C'est là une orthographe de convention, comme toutes les orthographes, hélas ! tant que l'*écriture* des mots ne sera pas calquée sur leur *articulation*. Ce son s'écrit en réalité *ille*, *ill*, *il*, *ilh*, suivant qu'il

se présente dans les mots pa*ille*, b*ill*ard, sole*il* ou genti*l*homme. La consonne *l* n'est jamais mouillée au commencement d'un mot disent les grammairiens français. Mais ce qui est vérité en deçà des Pyrénées est quelquefois erreur au delà, témoins les mots espagnols *llevar*, *llamar*. Si j'étais philologue j'ajouterais que les Portugais mouillent également cet *l* au commencement du mot *lhano* et que les Italiens ont le *gli*. Mais je ne suis qu'un maître d'articulation, je m'occuperai donc simplement du son *ille* au point de vue de sa prononciation dans notre langue.

Ainsi que son écriture l'indique, ce son participe à la fois de l' *i* du *l* et de l'*e*.

Comme les autres articulations le *ille* se prononce différemment suivant mots dont il fait partie. Néanmoins pour le *ille* comme pour les autres sons, les maîtres ont cherché un type de convention pour l'enseigner aux élèves. Aussi le voyons-nous décrit dans chaque traité d'articulation avec la seule position vraie, le seul mécanisme exact. L'un veut qu'on le prononce toujours comme un simple *i* ; l'autre pense qu'on peut toujours le remplacer par une syllabe équivalente *li*. A mon humble avis, tous deux ont tort, attendu que ce son présente des formes variées et si différentes qu'il me paraît nécessaire de le ramener non pas à un, mais à trois types, ainsi que j'ai essayé de le prouver par le tableau suivant.

I. *ill* entre deux voyelles	II. *ille* précédé d'une voyelle	III. *ille* isolé (*i* faisant fonction de voyelle)
bou*ill*otte	pa*ille*	f*ille*
brou*ill*ard	boute*ille*	b*ille*
ba*ill*er	abe*ille*	vr*ille*
b*ill*ard	grenou*ille*	gr*ille*

En présence de ces différences réelles de la prononciation, j'ai cru devoir essayer de montrer le son *ille* aux élèves sous ses trois physionomies caractéristiques ; et je me suis bien gardé d'adopter un type uniforme qui eût été contraire à la vérité dans les deux tiers des cas.

En conséquence pour les mots de la première série j'ai fait articuler le *ille* comme un simple *i* (l'y consonne de Vaïsse) et j'ai fait prononcer aux enfants *bouyotte, brouyard, bâyer, biyard,* en ayant soin de faire porter l'accent sur la voyelle précédente.

Pour les mots de la deuxième série, ce n'est plus seulement le son *i* qui remplace le *ille*, le son du *i* est suivi d'un bruit qui n'est pas à proprement parler le son *e*, mais qui en est comme le commencement, comme une moitié. On dirait d'un *e* articulé par le larynx et mourant au bout des lèvres au moment de sortir. Ce phénomène est très sensible au toucher. L'élève sent très bien ce que j'appellerai un *e* de larynx et n'a pas grand'peine à l'imiter, surtout si vous avez soin de lui faire remarquer que la bouche ne prend pas part à l'émission de ce bruit laryngien, et qu'elle continue à garder la position du *i*.

C'est ainsi que j'ai fait prononcer *pàye,abȩ̀ye,boùye,*comme trois voyelles se succédant, suivant une progession descendante. La première fortement

et nettement accentuée, la seconde *i* moins forte, plus rapide, et la troisième *e* à peine ébauchée et *sensible* seulement au larynx.

Dans les mots de la troisième série, *i* remplace la voyelle et par suite se prononce comme s'il y avait deux *i* juxtaposés, le second plus faible, plus court que le premier, et accompagné par cet embryon de *e laryngien* dont j'ai déjà parlé : — *biye*, *fiye*, etc.

Le procédé m'a réussi et j'ai obtenu, en rattachant le *ille* aux trois types précédents, une meilleure articulation que lorsque sur la foi des traités, j'avais essayé de donner tout d'une pièce un des types du *ille* recommandés par les auteurs.

Ai-je besoin d'ajouter que les exercices que je viens de signaler ont été faits *d'abord* oralement, et que je me suis bien gardé de donner l'écriture de ce son avant d'avoir obtenu de mes élèves qu'ils l'aient prononcé sous ces trois formes. Ajouterai-je encore que je n'ai pas essayé davantage de faire produire isolément un *ille* de convention, mais que ce son a toujours été présenté dans le courant d'un mot ?

Mais dans tout cela, me direz-vous, où est le fameux *l* mouillé ? Nulle part et pour cette bonne raison que, dans la prononciation des Français du Nord avec lesquels j'ai l'honneur d'habiter, il n'y en a plus, ou si peu, qu'on peut, sans inconvénients sérieux, rattacher la prononciation du *ille* aux équivalents sus-indiqués.

Cette équivalence d'ailleurs est aujourd'hui admise comme prononciation correcte dans les écoles primaires.

Que si vous tenez absolument à *mouiller* ces *ll* et à donner à vos élèves l'accent du Midi qui se ressent encore de ses origines latines (*familia famille*), suivez alors le conseil donné par ceux qui essaient d'obtenir le *ille* en faisant prononcer *papilion*, pour *papillon*, *abeille* pour *abeille* et *familie* pour *famille*. Mais je vous préviens charitablement que cet accent n'a rien de gracieux.

gn

Le *gn* comme le *ille* me paraît devoir être ramené à trois formes principales. Le système qui consiste à le faire prononcer comme *ni*, *aniau* pour *agneau*, *vinie* pour *vigne* ne saurait être considéré que comme un équivalent plus ou moins approximatif, comme un pis aller et non comme un procédé ordinaire d'enseignement.

Ce procédé d'ailleurs comme celui qui consiste à transformer *ll* en *li*, n'a pas seulement le tort de donner un accent fortement méridional, il présente l'inconvénient plus grave de réduire à un type unique un son qui affecte trois formes distinctes :

agneau	chataigne	vigne
oignon	peigne	cygne
champignon	campagne	ligne
peignoir	Boulogne	
	bagne	

Comme le *ille*, le *gn* gagne à être enseigné dans le courant des mots, et à n'être écrit que lorsque les trois nuances indiquées par le tableau précédent sont convenablement exécutées par les enfants.

Dans la première série un *ni* rapidement prononcé, *anio* trompe assez l'oreille pour donner l'illusion du *gn*.

Il n'en est pas de même dans les mots de la deuxième série. Ici le *gn* a une forme bien caractéristique qu'on arrive à donner assez exactement en abaissant le bout de la langue pendant qu'on essaye de prononcer *nie*. Ce procédé du reste est classique et se trouve mentionné dans la plupart des auteurs.

La troisième série, la plus difficile, est naturellement la plus mauvaise chez nos élèves. Les uns prononcent *vini* et d'autres *vinie*. Je suis arrivé à l'obtenir assez exactement chez bon nombre d'entre eux. Et voici comment : je faisais prononcer exactement comme dans la deuxième série, en ayant soin de faire prolonger le son *i* et en insistant surtout sur ce fait que l'*e* final, (comme dans la troisième série des *ille*) doit être à peine ébauché. Je faisais donc prononcer fortement la syllabe *vi* accompagnée d'un *gn* de la deuxième série (obtenu en abaissant la pointe de la langue dans la prononciation de *ni*), le tout terminé par cet embryon d'*e* laryngien que j'ai décrit à propos du *ille*.

MARIUS DUPONT.

NOTA. La classification que j'ai indiquée pour le *gn* s'applique aux mots français. Toutefois il est aisé de voir que le mot italien *signor* se rattache à la première catégorie, de même que les mots espagnols *leno* et *maranon* Au contraire, l'anglais *sing* se rapprocherait plutôt de la troisième.

L'APHASIE

M. Ross vient de publier une monographie (1) qui résume très clairement nos connaissances actuelles sur l'aphasie, sujet dont l'importance pratique devient de plus en plus évidente.

Le langage peut être divisé en langage émotionnel et langage intellectuel; le premier est plus ou moins développé chez beaucoup d'animaux, tandis que le second est l'apanage à peu près exclusif de l'homme.

(1) *De l'Aphasie*, par M. J. Ross.

L'unité du langage intellectuel est la proposition ; le langage ne peut être un moyen de communication entre deux individus que s'il possède une valeur subjective et objective. Le langage consiste en fonctions motrices et sensorielles auxquelles correspondent des appareils nerveux spéciaux. La fonction motrice du langage peut être elle-même décomposée en divers modes d'expression, tels que la parole ou langage articulé, le langage écrit et la mimique ; à chacune de ces diverses formes de langage correspond un appareil nerveux situé dans la moelle épinière ou le bulbe, certains tractus nerveux et un centre cortical avec ses fibres centrifuges. L'appareil spinal, avec les nerfs et muscles qui en dépendent, constituent le *département exécutif* du langage ; le centre moteur cortical, avec les fibres qui le rattachen aux noyaux spinaux, forme le *département émissif* ; la fonction sensorielle du langage peut aussi être divisée en deux départements : le *département récepteur*, formé par les organes des sens et les nerfs de la sensibilité spéciale, et le *département aperceptif* qui établit la communication entre les appareils récepteur et moteur.

L'aphasie peut être divisée en *aphasie motrice, aphasie sensorielle* et *aphasie combinée* (motrice et sensorielle).

L'aphasie motrice elle-même se subdivise en *aphémie, agraphie* et *amimie*, termes qui désignent respectivement l'impossibilité dans laquelle se trouve le malade de se faire comprendre par le langage articulé, par l'écriture ou par les signes ; on nomme parfois *asémasie* la perte simultanée de tous ces modes d'expression.

Il est essentiel de se rappeler qu'un individu atteint d'aphasie motrice complète n'est pas, par cela même, incapable de prononcer certains mots ; mais ces mots, tels que *oui, non,* etc., n'ont plus chez lui aucune valeur intellectuelle ; il les emploie indistinctement, sans leur attacher leur véritable signification.

Toutes les fois que la perte du langage est persistante et s'accompagne d'une hémiplégie marquée, elle est à la fois motrice et sensorielle ; l'aphasie motrice pure s'observe sur-

tout dans les cas où une paralysie faciale est accompagnée d'une paralysie légère des extrémités.

Dans l'aphasie sensorielle, la lésion principale siège dans l'appareil aperceptif.

L'aphémie présente des degrés très différents, selon les cas; dans le premier degré, on constate une hésitation ou une lenteur insolite dans la parole ; parfois la mutilation de certains mots. Dans le second degré, le malade peut encore répondre par quelques mots, en général monosyllabes, à des questions faciles; il peut ordinairement répéter ce qu'on lui dit et lire à haute voix sans faire d'erreur frappante. S'il est atteint d'aphémie au troisième degré, il peut encore répondre intelligemment à quelques questions, mais est incapable de répéter ce qu'on lui dit et de lire à haute voix. Dans le quatrième degré, le malade a entièrement perdu le pouvoir d'exprimer sa pensée par le langage articulé; les mots qu'il prononce reviennent toujours les mêmes à tout propos et ne possèdent aucune valeur intellectuelle, ils sont devenus un simple langage émotionnel. Dans le cinquième degré, enfin, le malade est muet ou ne parle qu'un jargon inintelligible.

L'agraphie motrice peut, comme l'aphémie, être subdivisée en cinq variétés, selon son degré. Dans le premier degré, le malade parvient encore à écrire quelques phrases; dans le second, il copie et écrit ce qu'on lui dicte; dans le troisième, il n'écrit plus que des mots isolés ; dans le quatrième, des lettres ; dans le cinquième, il ne peut que copier plus ou moins bien des carrés, des cercles, etc.

L'aphasie sensorielle se divise en *amnésie verbale*, *cécité psychique* et *surdité psychique*.

Dans la forme légère de l'aphasie, le malade oublie certains noms ou mots qui lui sont bien connus, mais la pensée abstraite est aussi active, plus active même parfois que chez l'individu sain; dans le second degré, il oublie son nom ou celui de sa femme et de ses enfants. On constate parfois une amnésie incomplète (partielle) après les traumatismes cérébraux.

La cécité psychique présente différentes formes : parfois

le malade est incapable de lire un mot (cécité verbale) ou même une seule lettre (cécité littérale), mais peut encore distinguer des figures géométriques ou reconnaître un portrait ; dans une troisième forme (cécité perceptive partielle), le malade perd la faculté d'apprécier les propriétés spéciales des objets qu'il voit cependant clairement; une pièce de monnaie produit dans son esprit la même impression qu'une plaque de métal quelconque.

La surdité psychique comprend, de même, la surdité verbale et la surdité perceptive partielle.

Dans l'aphasie motrice, la faculté aperceptive du langage reste à peu près normale ; dans l'aphasie sensorielle, on observe des troubles divers du langage articulé que Kussmaul a désignés sous le nom de *paraphasie.*

La paraphasie au premier degré est très fréquente; le malade prononce un mot pour un autre ou transpose les syllabes ; dans le second degré, il ne se rappelle pas le nom des objets et les désigne par une paraphrase ou un mot différent; il appelle des ciseaux l'instrument pour couper; il dit poivre au lieu de sel, etc.; dans le troisième degré, il est non seulement incapable de nommer les objets, mais ne reconnaît pas leur nom quand on le lui dit.

La *paragraphie* peut, comme la paraphasie, être divisée en plusieurs formes; il en est de même de la *paralexie* (impossibilité plus ou moins complète de lire) et de la *paramimie*, nom sous lequel Kussmaul désigne certaines altérations du langage des signes.

L'*anatomie pathologique de l'aphasie* est aujourd'hui assez bien connue. La lésion elle-même peut être une embolie, une thrombose, une tumeur intra-crânienne, un traumatisme cérébral, etc. ; d'autres fois, il s'agit simplement d'une anomalie fonctionnelle surtout fréquente chez les épileptiques ; on l'observe aussi dans la migraine, la névrosthénie cérébrale, la shock, l'hystérie, la chorée, les fièvres, le diabète, l'albuminurie, la goutte et l'empoisonnement par le venin de serpent. Il ne faut pas oublier que chez les sujets jeunes, à artères élastiques, les branches corticales de l'artère syl-

vienne peuvent être oblitérées sans qu'il en résulte un ramollissement du cerveau, car ces branches s'anastomosent avec celles des autres artères du cerveau; les branches ganglionnaires, en revanche, sont des artères terminales, et leur occlusion est toujours suivie d'un ramollissement du tissu cérébral qu'elles irriguent.

Il est prouvé par de nombreuses observations que, dans la très grande majorité des cas, l'aphasie est causée par une lésion de l'hémisphère gauche du cerveau.

Dans l'aphasie motrice, la lésion siège au niveau de la portion postérieure de la troisieme circonvolution frontale, presque toujours à gauche, quelquefois à droite; elle peut siéger aussi dans le centre ovale, au-dessous des circonvolutions frontales. Bouchard a décrit un cas dans lequel le foyer de ramollissement occupait le segment antérieur de la capsule interne; Hermann Weber, enfin, a cité un cas d'aphasie motrice légère produite par une hémorrhagie circonscrite du pont de Varole.

L'agraphie motrice est produite, selon Exner, par une lésion de la portion postérieure de la seconde circonvolution frontale gauche.

Dans l'aphasie sensorielle, la lésion occupe la circonvolution supra-marginale, le gyrus angulaire (centre visuel), la portion postérieure de la circonvolution intra-marginale (centre acoustique), ou la région voisine des fissures parallèle et collatérale.

Dans l'aphasie combinée (motrice et sensorielle) la lésion occupe une surface considérable, ou bien il y a plusieurs lésions distinctes. Beaucoup de cas d'amnésie verbale sont probablement dus à une anémie corticale sans lésion organique.

Dr Keser,

Rédacteur de la *Semaine médicale*.

FAUX TÉMOIGNAGES DES ENFANTS DEVANT LA JUSTICE[1]

Par M. le Docteur MOTET

M. le Docteur Motet vient de faire à l'Académie de médecine une communication qui offre un grand intérêt pour tous ceux qui ont la responsabilité de la discipline dans les écoles et particulièrement dans les écoles de sourds-muets. Tous les maîtres qui ont dû faire une enquête pour savoir auquel de leurs élèves incombe la responsabilité de telle ou telle faute commise, tous les directeurs qui ont eu à vérifier l'exactitude d'une déposition faite par un élève à son maître, savent avec quelle facilité et avec quelle apparence de sincérité ces jeunes garnements réussissent quelquefois à déguiser la vérité ou à rendre vraisemblables leurs inventions.

Ne pouvant calculer la portée toujours mauvaise et souvent funeste de leur récit mensonger, ils préféreraient se laisser couper la langue ou les doigts que de reconnaître qu'ils mentent.

Que ce soit pour s'excuser d'une légère faute qu'ils ne veulent pas avouer; qu'ils soient hantés par le souvenir d'impressions plus ou moins fortes; qu'ils soient rendus chagrins par une douleur qui les tourmente ; que leur esprit trop faible à subir l'influence de celui qui interroge ou de celui qui a dicté les réponses, ne sache pas résister à la suggestion, ils déguisent la vérité avec une telle obstination, que les conseils fournis ci-dessous par le docteur Motet ne seront pas inutiles à ceux qui auront à mener à bien de telles enquêtes.

L. G.

Laissons parler le savant docteur :

« Je ne sais rien de plus émouvant que le récit d'un enfant racontant les détails d'un crime dont il prétend avoir été ou

(1) Communication faite à l'Académie de médecine.

le témoin ou la victime. La naïveté du langage, la simplicité de la mise en scène augmentent singulièrement l'intérêt, accroissent la confiance. L'entourage se laisse aisément gagner par une émotion qui va grandissant toujours, se doublant de l'indignation et de la pitié qu'inspire une monstrueuse aventure.

Lassègue racontait qu'un jour il avait eu à intervenir dans une affaire grave : un négociant, chemisier, est appelé chez un juge d'instruction sous l'inculpation d'attentat à la pudeur sur un enfant de dix ans. Il proteste en termes indignés ; il affirme qu'il n'a pas quitté sa maison de commerce à l'heure où aurait été commis l'attentat dont on l'accuse. Voici comment avait pris naissance cette fable : l'enfant avait fait l'école buissonnière et il était rentré longtemps après l'heure habituelle ;à son arrivée, sa mère, inquiète lui demande d'où il vient ; il balbutie ; elle le presse de questions ; elle s'imagine qu'il a pu être victime d'un attentat à la pudeur, et, lancée sur cette piste on ne sait pourquoi, elle l'interroge en ce sens; elle prépare à son insu les réponses, et, quand le père arrive, c'est elle qui, devant l'enfant, raconte l'histoire telle qu'elle l'a créée. L'enfant la retient, la sait par cœur, et quand on lui demande s'il reconnaîtrait la maison où il a été conduit par le monsieur, il désigne la demeure du négociant, et l'histoire ainsi complétée est acceptée jusqu'au jour où il a été possible de reconstituer l'escapade et de réduire à néant une fable dont les conséquences auraient pu être si graves.

Le hasard m'a permis de recueillir, dans un court espace de temps, quatre observations de ce genre :

Le 19 novembre 1885, un petit garçon de sept ans et demi ne rentre pas chez sa mère, et le soir il est retrouvé à Billancourt : deux inspecteurs l'avaient retiré de la Seine au moment où il allait se noyer.

Il raconta que, le matin, dans la rue, un homme dont il fait le portrait, dont il détaille le costume, les allures, l'avait abordé et l'avait emmené de force ; après avoir marché longtemps, ils étaient arrivés sur le bord de l'eau, et, sans rien dire, l'homme l'avait jeté dans la rivière.

Le signalement de l'homme était si précis, qu'on put sans peine trouver celui que désignait l'enfant. Malgré ses énergiques dénégations, cet homme, employé dans un musée d'anatomie ambulant établi près de la demeure de l'enfant, fut arrêté, mais il prouva son alibi. C'est alors que je fus chargé d'examiner l'enfant Albert Morin.

J'appris auprès de la mère que depuis longtemps cet enfant dormait mal, presque toutes les nuits il urinait dans son lit. En outre, le milieu dans lequel il vivait était de nature à frapper son imagination et à déterminer chez lui une exaltation singulière du sentiment du merveilleux. Sa mère étant marchande de journaux, il entendait à chaque instant parler de faits divers émouvants, il avait continuellement sous les yeux des images qui représentaient des scènes de violence, etc. Sur ces entrefaites, dans son quartier vient s'établir un musée d'anatomie ; au milieu de figures de cire qui le fascinent, un homme se meut, parle, et, par une singulière coïncidence, l'enfant l'entend un jour dire à la foule : « Entrez, vous verrez la tête de Morin tué par Mme C. H... » Le reste lui importe peu ; mais Morin, c'est lui ; la tête que cet homme va montrer, c'est la sienne !

Voilà le choc moral ; l'impression est produite, la perplexité, l'obsession vont la suivre, la rendre durable, et, au lieu du sommeil si calme d'ordinaire à cet âge, des rêves effrayants vont le hanter, le souvenir en persiste au réveil, l'idée d'un danger menaçant s'implante alors dans l'esprit et, un jour, au hasard peut-être d'une rencontre, l'enfant, pris de peur, fuit devant lui et arrive sur le bord de la Seine ; à ce moment, la vision a dû disparaître ; la chute dans l'eau n'est plus qu'un événement banal. Au fond de tout cela, qu'y a-t-il? Un état mental très intéressant à étudier chez un enfant qui, un beau jour, a mis en action, dans un état d'automatisme analogue à celui du somnambulisme, l'un de ses rêves terrifiants. Son esprit troublé a fait tous les frais d'une aventure, à la réalité de laquelle on a pu croire, et qui n'est pas autre chose qu'un fait pathologique, une auto-suggestion.

J'ai eu, presque à la même époque, à examiner un jeune

détenu qui racontait qu'une personne était entrée la nuit dans sa cellule et s'était livrée sur lui à des attouchements obscènes. L'explication ne fut pas difficile à trouver : l'enfant avait des oxyures, et de l'érythème intertrigo avait été provoqué par des frottements répétés ; le sommeil était troublé par des rêves sous l'influence desquels la sensation de prurit à l'anus se transformait en attouchements, et, dans cette jeune imagination pervertie par la vie d'atelier, une histoire faite moitié de terreurs nocturnes, moitié de conversations obscènes, était débitée avec toutes les apparences d'une conviction sincère.

C'est par un procédé analogue que des enfants s'accusent de délits ou de crimes qu'ils n'ont pas commis. C'est ainsi que j'ai vu un enfant de dix-sept ans arrêté sous l'inculpation d'avoir jeté à l'eau un de ses petits camarades.

Lorsqu'il fut conduit devant le juge d'instruction, il avoua et nia tour à tour ; si on l'interrogeait d'une certaine façon, il récitait une leçon apprise ; si on lui parlait avec bienveillance, il disait le contraire de ce qu'il avait affirmé ; il y avait dans son esprit un mélange confus de vérités et de mensonges qui rendaient assez difficile la solution du problème. Le retour de l'enfant disparu vint heureusement tout simplifier.

Il faut donc, au point de vue médico-légal, se tenir en garde contre les affirmations souvent mensongères des enfants ; ce qui s'est passé en Hongrie, il y a quelques années, en est un saisissant exemple.

Une jeune fille disparut sans que personne sût ce qu'elle était devenue.

Deux mois après, on retrouva un cadavre que les uns reconnurent pour celui de cette jeune fille, tandis que les autres le nièrent ; mais les passions religieuses s'éveillèrent à propos de ce fait : protestants et catholiques accusèrent les israélites d'avoir assassiné la jeune Esther dans la synagogue, une légende se propage, on fixe le jour, l'heure du crime, etc. Un enfant de treize ans, rudoyé, violenté par le juge d'instruction, finit par dire que son père avait attiré chez lui la jeune fille, qu'il avait entendu un cri, et qu'il l'avait vue par le trou de la serrure étendue à terre.

En vain démontra-t-on l'alibi des hommes accusés, l'impossibilité de commettre un pareil attentat en plein jour, etc. etc., la déposition de l'enfant est là, et le juge qui l'a préparée et qui ne veut pas la perdre séquestre son jeune témoin jusqu'au jour de l'audience, où il vint réciter comme une leçon apprise l'épouvantable déposition à laquelle il avait fini par croire.

C'est notre honneur à nous, médecins, de pouvoir apporter la lumière dans ces questions si délicates.

Lorsqu'il s'agit de l'enfance, il ne faut jamais oublier que sa jeune intelligence est toujours prête à saisir le côté merveilleux des choses, que les fictions le charment, et qu'il objective puissamment ses idées ; qu'il arrive avec une étonnante facilité à donner un corps aux fictions écloses dans son imagination ; que son instinctive curiosité, son besoin de connaître, d'une part, et d'autre part l'influence qu'exerce sur lui l'entourage, le disposent à accepter sans contrôle possible tout ce qui lui vient de ces sources diverses. Bientôt il ne sait plus ce qui lui appartient en propre, ce qui lui a été suggéré, il est affranchi de tout travail d'analyse, et sa mémoire, entrant seule en jeu, lui permet de reproduire sans variantes un thème qu'il a retenu ; mais c'est précisément par cette répétition monotone que l'enfant se laisse juger. Quand le médecin expert, après plusieurs visites, retrouve les mêmes termes, les mêmes détails, lorsqu'il suffit de la mise en train pour entendre se dérouler dans leur immuable succession les faits les plus graves, il peut être sûr que l'enfant n'a pas dit la vérité, et qu'il substitue, à son insu, des données acquises, à la manifestation sincère d'événements auxquels il aurait pu prendre part.

J'ai dit que ces états avaient des analogues. M. le professeur Charcot, qui ouvre avec une inoubliable bienveillance son service de la Salpêtrière à qui veut s'instruire, nous montrait, il y a quelques semaines, une jeune hystérique qui, pendant une période d'hypnose, avait été convaincue qu'une somme de 50 francs avait été mise à sa disposition par un des assistants ; elle en avait donné reçu, et elle avait vécu

avec cette idée. Un jour qu'elle était à l'état de veille, on lui demanda où et comment elle s'était procuré un objet de toilette dont elle se parait avec coquetterie. Elle répondit qu'elle était sortie pendant une après-midi, qu'elle était allée rue de la Paix et qu'elle avait payé 12 francs l'objet en question. « Vous avez donc de l'argent ? lui demanda M. le professeur Charcot. — Certainement, lui répondit-elle, vous vous rappelez bien les 50 francs que m'a donné M. X... — Combien vous reste-t-il ? — Une trentaine de francs. — Pourriez-vous les montrer ? Certainement ; c'est la surveillante qui me les garde. » En effet, la surveillante avait en dépôt 35 francs à la malade et dont l'origine était tout autre que celle qu'elle leur assignait; ils lui venaient de sa famille. A l'analyse, que trouve-t-on ? une suggestion passée dans le domaine des faits acquis, et, autour de cette suggestion, une histoire vraisemblable, mais absolument fausse ; la malade n'était pas sortie de la Salpêtrière, elle n'était pas allée rue de la Paix, elle n'y avait pas acheté ni payé l'objet de toilette, elle n'avait pas reçu 50 fr. ; dans son esprit s'entretenait une confusion, inextricable pour elle, de souvenirs qu'elle était impuissante à mettre en place, et qui, s'enchevêtrant avec un certain ordre, donnaient à son récit les apparences de la vérité.

Pour les réduire, pour distinguer le vrai du faux, il suffisait de savoir que cette fille n'était jamais sortie de l'asile, et que l'argent qui lui restait avait été remis par sa famille. Le témoignage de la surveillante y suffisait. J'ai cité cette observation, parce qu'elle me permet de conclure.

En médecine légale, si l'étude des troubles en apparence aussi complexes que ceux dont je vous ai présenté le tableau peut arrêter quelque temps ; si de sérieuses difficultés doivent être vaincues, le médecin habitué aux recherches de ce genre trouvera dans les enseignements de la clinique, dans une observation sévère et patiente, les éléments nécessaires pour remplir dignement son mandat et apporter à la justice la lumière qu'elle lui demande. »

OBSERVATIONS ANTHROPOMÉTRIQUES

Au courant d'un article paru dans le précédent numéro de la *Revue,* nous avons eu occasion de parler des observations anthropométriques qu'il y avait intérêt pour nous à recueillir.

Nous présentons à nos confrères un nouveau questionnaire qui est le résultat des essais faits à l'Orphelinat Prévost, avec les conseils de M. le Dr Topinard, secrétaire général de la société d'anthropologie.

Voici la liste de ces observations :

Nom et prénoms du sujet:
Né à le
Profession des parents :
Notes spéciales.

1° *Observations quinquennales ou décennales.*

Ages aux époques des observations.
Cheveux ordinaires, frisés, noirs, bruns, châtains, blonds, blancs, clairs, foncés.
Yeux bruns, verts, bleus, gris, clairs, foncés.
Peau découverte (figure) rosée, jaunâtre, brunâtre.
Peau couverte (bras, cuisses)
Particularités, anomalies.

2° *Observations annuelles.*

Ages aux époques des observations.
Distance des centres des pupilles.
Longueur du nez.
Largeur des ailes du nez.
Tête, diamètre antéro-postérieur maximum.
Tête, — transverse, —
Hauteur du vertex à la racine du nez.
— — à l'interstice des dents.
— — au menton.
— de la fourchette sternale au sol.
De l'ombilic au sol.

Envergure.
Taille assis.
— à genoux.
Coudée.
Longueur du coude à l'extrémité du cubitus.
Largeur du poing fermé à la base des phalanges.
Longueur du pied.
Circonférence au-dessus des mamelons.
— à la taille.
— à l'ombilic.
Largeur maximum aux épaules.
— entre les crêtes iliaques.

3° *Observations mensuelles.*

Tailles.
Poids.

4° *Observations occasionnelles.*

Dates des observations.
Force au dynamomètre, main droite.
— — gauche.
— — de bas en haut, pieds joints.
Vitesse du coup de poing horizontal.
Hauteur maximum du saut à pieds joints.
Longueur — — avec élan.
Temps employé pour parcourir cent mètres.
— — — un kilomètre.
Capacité des poumons.
Force d'expiration.
— d'inspiration.
Nombre de pulsations à la minute.
Durée maximum d'un son chanté (1).
Sentiment de la division d'une ligne.
— de l'angle droit, des angles de 60°, 45°, etc.
Acuité visuelle.
Vision, normale, amétropie.
Acuité auditive des bruits.
Sensibilité de la peau, langue.
— — doigts.
— — front.
— — dos.

L. G.

(1) Il est évident que, pour les sourds-muets, le mot « chanté » doit être remplacé par le mot « parlé ».

AU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

DIRECTION
de l'Assistance publique
et des Institutions de prévoyance

1er BUREAU

CIRCULAIRE

Paris, le 11 mai 1887.

MONSIEUR LE PRÉFET,

Mon administration désire être renseignée d'une manière aussi précise que possible sur les institutions consacrées à l'instruction et à l'éducation des aveugles et des sourds-muets qui existent en France.

Je vous adresse, en conséquence, des tableaux que je vous prie de remplir en autant d'exemplaires qu'il existe d'établissements de cette nature dans votre département.

En me les renvoyant aussi promptement que possible, vous voudrez bien y joindre pour chaque établissement un règlement et un prospectus, ainsi qu'une notice spéciale dans laquelle vous consignerez les renseignements que vous aurez pu personnellement recueillir sur le fonctionnement de la Maison, sur la façon dont elle est administrée, et sur les ressources dont elle dispose.

J'aurais intérêt à savoir également si l'établissement est propriétaire des bâtiments qu'il occupe, s'il n'en est que locataire, enfin si l'œuvre a été reconnue d'utilité publique, et dans ce dernier cas quelle est la date du décret de reconnaissance.

Je vous recommanderai d'ailleurs pour l'avenir de me faire connaître, sans retard, l'ouverture de tout établissement s'occupant de jeunes aveugles ou de sourds-muets qui viendrait à être créé dans votre département.

Recevez, Monsieur le préfet, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

Pour le Ministre :

Le Directeur de l'Assistance publique et des Institutions de prévoyance,

H.-C. MONOD.

MODÈLE DU TABLEAU A REMPLIR

Département d.....

(Sourds-muets ou jeunes aveugles).....
(Nom de l'établissement).....

Situé à.....
Fondé le.....
Par.....
Direction actuelle.....
Nom du directeur.....
Indication de la congrégation ou de la société de bienfaisance qui patronne l'œuvre.....

Nombre d'élèves { garçons..... / filles.....

Nombre de professeurs { hommes { laïques..... / congréganistes..... } / dames { laïques..... / congréganistes..... } }

Noms des départements qui entretiennent annuellement des bourses dans ces établissements avec la désignation du nombre de ces bourses.....
Prix de la pension annuelle.....
Prix réduits pour les départements, les communes, etc.....
Montant du prix du trousseau ou du droit d'entrée.....
Durée des études.....
Nature de la méthode appliquée.....
Professions manuelles enseignées dans l'établissement.....
Age d'admission.....
Age de sortie.....

Observations générales

. . . .

NÉCROLOGIE

César Gualandi

La presse est restée muette quand disparut de ce monde l'abbé César Gualandi qui pourtant était digne de prendre place à côté du *P. Assarotti*, auquel Genève est fière d'avoir donné le jour ; à côté du prêtre *Antoine Provolo* dont le souvenir est toujours vivant à Vérone et parmi les instituteurs de notre péninsule, où, le premier, il donna la parole aux muets avec un merveilleux succès ; à côté du *P. Thomas Pendola* dont la ville de Sienne, sa seconde patrie, glorifia le profond savoir et l'ardent amour pour les pauvres sourds-muets.

En effet que fit *Gualandi* à peine reçu docteur ? Il tourna sa pensée vers le sourd-muet et avec le frère *Don Giuseppe*, encore vivant, il ouvrit à ses frais une institution pour ces infortunés.

Après avoir étudié les œuvres des grands maîtres italiens et étrangers, il visita les principales institutions de l'Italie, et, lorsque Milan, après avoir banni de ses écoles la mimique et la dactytologie, adopta la parole, considérée comme le meilleur moyen de développer l'intelligence du sourd-muet, lui, qui était un admirateur et un ami du comte *Paul Taverna*, et du grand maitre qui dirige l'institution par lui fondée, il accourut de nouveau, pour étudier et observer avec soin la nouvelle réforme.

C'est à cette époque que j'eus l'honneur de l'approcher, de le connaître et d'apprécier ses éminentes qualités. Philosophe il était, et sans philosophie, pensait-il avec raison, on ne saurait donner au sourd-muet une instruction solide et complète. Et, en effet, le sourd arrivant à l'institution avec une âme dont les facultés sont engourdies, il faut savoir disposer les éléments du langage qu'on veut lui enseigner, de telle sorte que ses facultés se raniment et se réveillent pour qu'il prenne l'habitude de réfléchir, de généraliser, d'abstraire, de comparer, de raisonner.

Comme l'abbé Gualandi aimait le sourd-muet ! Comme il était profondément touché de son infortune !

Pour lui, le sourd-muet était une pauvre créature abandonnée, privée, comme les sauvages, des lumières de la foi; c'est pourquoi il voulait que les instituteurs fussent animés du même esprit que les missionnaires catholiques. A l'instar de *de l'Épée*, il eût désiré trouver le moyen de racheter le plus grand nombre possible de sourds-muets et il travaillait, travaillait (pratiquant la méthode éclectique jusqu'après 1870), tant et si bien qu'il mourut à la fleur de l'âge.

Ayant visité les institutions milanaises, il devint lui aussi un partisan de la méthode orale et, dans un travail très apprécié (1), après avoir démontré combien il est dangereux de vouloir d'un trait de plume rayer le passé sans avoir préparé les voies à une meilleure pratique, il proclamait que le devoir de toute école était de se placer dans les conditions requises pour la bonne application de l'enseignement oral afin de rapprocher les sourds-muets de leurs frères entendants-parlants. Puis, avec une sérieuse connaissance du sujet, il discourt sur la formation de la parole au moyen de la *respiration*, *des organes vocaux*, *des contractions musculaires*, *de la voix*, *les pauses*, *les accents*, donnant aux maîtres le précieux conseil « d'avoir soin de fomenter dans le sourd-muet tout le germe de la parole, qui doit dès le début être conçue en germe dans sa bouche pour avoir ensuite peu à peu son entier et progressif développement : c'est ainsi que l'homme tout entier est conçu et reçoit son développement dans le sein maternel. »

Il avait annoncé une autre étude :

Quand doit commencer et comment doit procéder l'enseignement de la parole par rapport à l'idée. Si cette étude est achevée et qu'elle se retrouve parmi ses manuscrits, le frère qui lui survit ferait œuvre utile en la livrant à la publicité. Par là, il servirait la cause des sourds-muets et il ferait connaître à la fois et la valeur de l'instituteur et la charité de l'apôtre sans cesse préoccupé de soulager l'infortune des pauvres sourds-muets (2).

C. PERINI.

(1) *Note sulla linga italiana considerata nella sua fonazione in ordine al fonico inscignament della parola al natosardo.* — BOLOGNA — Tipographia MAREGGIANI 1879.

(2) L'abbé Gualandi publia plusieurs brochures. Ses *Notes de morale* ont été recommandées dans les meilleures publications scientifiques de l'Italie. Parlant d'elles, le P. Pendola disait : « Ce travail indique clairement le moyen de régénérer le sourd-muet par la religion, et, par elle, de le conduire à travers le chemin de la vie, en honnête homme et en citoyen utile. C'est en ces termes qu'il le recommandait aux prêtres qui ignorent l'art d'instruire les sourds-muets.

INFORMATIONS

Un sourd-parlant devant le Conseil de revision. — Nous lisons dans le *Petit Journal* du mardi 21 juin :

« Une des dernières séances du Conseil de revision du département de la Seine a été marquée par un incident assez curieux.

A l'appel du nom d'un des conscrits, le président du conseil a vu s'avancer un grand jeune homme qui lui a dit :

— Je crois qu'il est inutile de me soumettre à la visite, Monsieur le président ; je ne puis pas être soldat.

— Pour quel motif, quel est donc le cas d'exemption que vous invoquez?

— Parce que, Monsieur le président, je suis sourd-muet.

— Comment! vous êtes sourd-muet? Vous avez répondu à l'appel de votre nom, et maintenant vous soutenez une conversation avec moi. Est-ce possible?

— C'est uniquement au mouvement de vos lèvres, quand vous me parlez, que je vous comprends, Monsieur le président ; mais je suis complètement sourd.

Il a été reconnu, en effet, que ce jeune conscrit est un sourd-muet qui a appris à parler par l'emploi d'une méthode vulgarisée depuis quelques années. »

*
* *

Un nouvel acoumètre. — M. le professeur Léon Le Fort a présenté à l'Académie de médecine, dans la séance du 29 mai dernier, un acoumètre qui, aux avantages d'être simple, peu coûteux et pratique, ajoute celui d'être de la plus grande précision mathématique. Cet instrument a été ima-

giné par notre ami et collaborateur le docteur J.-A.-A. Rattel. Il sera présenté à nos lecteurs (description et figure) dans notre prochain numéro.

*
* *

Un sourd-muet exploité. — *Le Figaro* du mardi 21 juin renferme un article d'Aurélien Scholl où l'éminent chroniqueur raconte les infortunes du baron Raymond Seillière et proteste contre la mise au secret de ce prétendu fou. Au cours de cet article, M. Aurélien Scholl vient à parler de Roger Seillière, sourd de naissance, frère aîné de Raymond :

« Le baron Roger est sourd de naissance ; c'est pourquoi il a toujours été tenu à l'écart. Ce qu'il a fallu se donner de mal et dépenser d'argent pour son instruction, le chef défunt de la famille aurait seul pu le dire.

« Malgré une surdité de roc, Roger a pu apprendre à lire et à écrire. Cependant beaucoup de choses de la vie courante lui échappent. Il n'a aucun acquis, ses jours et ses nuits se passant dans le silence.

« Roger est défrayé de tout et, en dehors du nécessaire qui lui est largement octroyé, il reçoit soixante-mille francs par an d'argent de poche. C'est son conseil judiciaire, M. Segond, notaire, qui est chargé de ses intérêts et s'acquitte de sa tâche avec une exquise sollicitude. Mais vous pensez s'il y a des gens qui guettent les dates heureuses où Roger palpe plusieurs milliers de francs. C'est à qui l'entortillera pour lui tirer des carottes. L'un de ces amateurs, le vicomte de X..., qui a l'un des plus grands noms et l'un des plus petits porte-monnaie de France, avait si bien circonvenu Roger, que celui-ci lui remettait presque entièrement ses revenus. Les procédés de ce gentilhomme amenèrent une plainte de la famille, et le vicomte fut condamné à plusieurs mois de prison pour escroquerie et abus de confiance. »

BIBLIOGRAPHIE

The twenty second annual report of the **Liverpool adult deaf and dumb benevolent society.** — Les sociétés d'assistance pour les sourds-muets adultes ne seront jamais assez puissantes, jamais assez nombreuses pour venir en aide à tous leurs protégés. La *benevolent society* qui fonctionne à Liverpool depuis de longues années, vient en aide de toutes les façons aux sourds-muets adultes de Liverpool et des environs. Elle leur continue l'instruction religieuse; elle visite ceux qui sont malades. Elle veille à la santé du corps comme à celle de l'âme, envoyant le médecin aussi bien que le prêtre: elle soutient de son argent ceux qui sont sans travail : elle leur cherche de l'ouvrage; elle leur fournit des interprètes en cas de procès : elle les encourage au travail, et s'efforce de les maintenir dans les voies de la morale et de la religion... Un cabinet de lecture leur est ouvert et un certain nombre d'ouvrages sont mis à la disposition de ceux qui veulent lire chez eux. Enfin la société a bâti une école pour les sourds-muets adultes, elle a organisé une ligue pour la tempérance. Une pareille œuvre n'a pas besoin qu'on fasse son éloge. M. D.

La surdité dans les familles de sourds-muets. — Par le Dr GILLET.

L'institution des sourds-muets de l'Illinois publie, en appendice à son rapport de 1885 et 1886, une liste complète de tous les élèves inscrits sur ses registres depuis son ouverture jusqu'à aujourd'hui. Cette liste compte 1886 noms : c'est la plus complète que nous ayons jamais vue, d'abord parce qu'elle ne mentionne pas seulement, dans les colonnes d'observations, si les anciens élèves se sont mariés ou non, mais donne des renseignements sur les mariages, montrant aussi loin que possible à qui ils se sont mariés et même si leurs enfants sont sourds ou peuvent entendre.

Ces 1886 élèves représentent 1,705 familles, dans huit desquelles les deux parents étaient sourds, et dans une le père seulement, Il n'y a pas de cas où la mère était seule sourde-muette.

Quatre cent cinquante-deux élèves (ou 26,5 pour 100) avaient des parents sourds, ainsi qu'il suit : Pères, 15; mères, 13; frères, 227; sœurs, 199; grand'mère, 1 : oncles, 20; tantes 11; cousins (de tous degrés), 126; neveux, 3; nièces 2; grand'oncles, 9; grand'tantes, 4. Le total de ces chiffres est de 630; mais, attendu que dans le nombre de ces exemples un élève sourd-muet avait plus d'un frère, etc., egalement sourd, le véritable total des *parentés* est de 776. Quelques-uns d'entre eux étaient sans doute dans l'institution, et ont été comptés deux fois; tandis que ceux du de-

hors peuvent ou non avoir été comptés ainsi. Nous n'avons pas de moyens de vérifier d'une façon précise combien d'*individus*, non inscrits sur les registres de l'institution, sont compris, ce qui est un facteur important dans le problème et aura été déterminé.

Une chose est à remarquer : la plus grande prépondérance des *parentés* masculines sur les féminines. Sans doute, si les cousins avaient été distingués par sexes, la même chose aurait été vraie pour eux que pour les autres parents — il y aurait eu à signaler beaucoup plus de cousins hommes que femmes.

Le Dr Gilett dit :

« Des sourds-muets qui ont fréquenté l'institution comme élèves et qui l'ont laissée, 251 se sont mariés à des sourds-muets, et 19 à des personnes entendant. Ces mariages ont été aussi féconds en enfants que la moyenne des mariages dans la société en général, quelques-uns même donnèrent lieu à de grandes familles d'enfants. Il est intéressant de savoir que, parmi tous ceux-ci, 16 seulement ont des enfants sourds-muets. Dans quelques-unes des familles ayant un enfant sourd-muet, il y a d'autres enfants entendants. Ces faits montrent clairement que la probabilité d'une descendance sourde pour une parenté sourde est repoussée, tandis que d'autres faits montrent ici très clairement indiqué, qu'un individu sourd a probablement, ou aura un parent sourd, autre qu'un enfant. »

Il remarque en outre :

« Près de 6 pour 100 (110) des élèves admis à cette institution sont rapportés comme la descendance de parents ayant une origine consanguine, comme suit : enfants des cousins au premier degré, 73 ; au second, 17 ; au troisième, 9 ; au quatrième, 9 ; petit-fils de premiers cousins, 1 ; enfant d'oncle et nièce, 1. Ceux-ci proviennent de 88 familles, dans lesquelles une eut 4 enfants sourds ; 5, 3 enfants sourds ; 10, 2 enfants sourds, et 76, 1 enfant sourd.

« J'ai éprouvé une difficulté considérable à vérifier les faits sur ce point, et je pense qu'il y a quelques cas de ce genre sur lesquels nous ne sommes pas exactement informés. Si tous les cas de descendance de parents liés par le sang ont été rapportés, je ne doute pas que le *quantum* pour cent de tels cas doive être plus grand, certainement non moins que 8, et probablement près de 10 pour 100. »

Il serait à désirer que dans chaque institution, dans chaque association s'occupant des sourds-muets, on réunît les documents de ce genre, permettant d'étudier le rôle de l'atavisme et de l'hérédité dans la transmission de l'infirmité qui nous occupe.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

2521. — Tours, imp. Rouillé-Ladevèze, Deslis frères, sucrs.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 5. Août 1887.

EXPOSITION ANNUELLE DES BEAUX-ARTS

Envois des artistes sourds-muets

SCULPTURE

D'ARRAGON

Le premier envoi de cet artiste au Salon date de 1883. Il eut la touchante pensée de débuter par un médaillon de sa mère. Depuis il a exposé quelques bustes, en particulier celui de Valentin Haüy, en cire.

C'est encore un buste qu'il a fait recevoir cette année, une tête de prêtre aux traits accentués : le front large, sillonné de plis profonds, le nez très fort, la lèvre un peu dédaigneuse, le regard très franc, mais dur aussi, dénotent une nature droite, fière et hardie.

On reconnaît là un de ces fils de paysans, à l'écorce rude, dur à lui-même autant qu'aux autres, avec qui il ne doit pas faire bon avoir maille à partir.

On devine aisément qu'il doit être très ressemblant, car tous les traits s'harmonisent bien et concourent tous à produire l'effet que nous venons de signaler.

C'est une œuvre très réussie, dont nous félicitons sincèrement l'auteur.

A. d'Arragon est sourd-muet de naissance. Dès l'âge de cinq ans, il fut confié aux soins de Melle Gaudon (méthode Grosselin). A neuf ans, il eut pour professeur Mme Renard

dont la bonne grâce et l'affectueuse amabilité ont pu être appréciées des maîtres qui assistaient aux deux derniers congrès de Paris (1884 et 1886).

Notre jeune artiste a suivi les cours de dessin de la rue de l'École-de-Médecine, comme Berton, l'auteur de « Brumaire », sous la direction de M. Aimé Millet. Puis il a travaillé chez lui avec M. Georges Gardet, un maître très apprécié, et maintenant, comme il le dit lui-même, « il voie de ses propres ailes ». Mais comme l'art pur est un fichu père nourricier, d'Arragon emploie le meilleur de ses journées à la gravure sur camée.

Il est vraiment regrettable qu'il ne puisse se consacrer exclusivement à la sculpture.

*
* *

CHOPPIN

Quoique Chóppin n'ait encore que trente-un ans, il vient de remporter un succès qui le met hors de pair. Nous avons dit, dans la première partie de cette critique, de quelle nature est ce succès et nous l'avons salué des justes félicitations qui lui revenaient.

Cela nous met donc tout à fait à notre aise pour dire, aujourd'hui, en toute sincérité, ce que nous pensons de l'œuvre que ce jeune artiste vient d'exposer et qui va figurer prochainement sur une de nos places publiques, devant l'École de médecine.

Nous avons entendu plusieurs visiteurs, en passant devant cette statue, s'écrier d'abord : « Ah ! voilà Claude Bernard. »

Et, pourtant c'est le Dr BROCA qu'elle veut représenter.

Le fait est qu'il y a, entre cette statue et celle de Claude Bernard que tous les Parisiens connaissent, une singulière ressemblance. Et ce n'est pas décerner un mince éloge à

Choppin que de comparer son œuvre à celle du Directeur de l'école des Beaux-Arts. Cette ressemblance, toutefois, n'est que superficielle et l'heureux lauréat ne nous tiendra pas trop rigueur, espérons-nous, si nous avouons n'avoir pas trouvé chez lui la même science de l'anatomie que chez son illustre confrère. C'est, d'ailleurs, ce qui manque assez généralement aux artistes sourds-muets : une connaissance suffisante de l'anatomie.

Un bon sculpteur doit avoir fait des études d'après l'écorché ; nous doutons que Choppin en ait fait beaucoup. Cette lacune se remarque surtout, dans la statue de Broca, à propos des mains qui ne sont pas suffisamment modelées. On ne sent pas assez le squelette sous la chair.

Cette critique faite, nous n'hésitons pas à reconnaître que l'ensemble est bon et que l'attitude du savant, inclinant soucieusement la tête vers le crâne qu'il étudie, est très naturel.

Paul Choppin, né le 26 Février 1856, est devenu sourd-muet à l'âge de quinze mois, à la suite d'une chute. Il a fait ses études à l'Institution nationale de Paris.

En art, il est élève de Jouffroy et de Falguière. Il a exposé de très bonne heure. Son premier envoi au Salon est de 1881 : *Statue de jeune garçon tirant de l'arc,* qui fut acquise par l'État et figure, depuis, au musée de Roanne ; en 1883, il exposa une *Mort de Britannicus*, achetée également par l'État pour le musée de Dieppe ; en 1885, la statue de *Suzanne surprise au bain ;* en 1886, la même, en marbre, et un *Génie des arts.* Il a exécuté, en outre, différents bustes en marbre, bronze ou plâtre exposés à différents salons.

*
* *

Lussy

Le médaillon — *Portrait de M. Wigmann* — qu'expose M. Lussy est d'un dessin très pur, quoique un peu sec. Sauf

les cheveux, qui semblent avoir été intentionnellement négligés, chaque détail est scrupuleusement traité. Chaque plan est bien à sa place. Les veines, en particulier, sont remarquablement tracées, ce qui donne à ce portrait une vie surprenante.

*
* *

MARTIN (Félix)

M. Félix Martin, sourd-muet de naissance, est l'auteur bien connu de la belle statue de l'abbé de l'Épée qui orne la cour de l'Institution nationale à Paris.

Il est également auteur d'une foule d'autres œuvres remarquables et, particulièrement, d'un groupe en marbre, la *Chasse au nègre*, acquis pour le musée d'Évreux; la *Mort de Bara*, au musée de Rouen ; au nouvel hôtel de ville de Paris, deux statues en pierre, *Picard* et *Trudaine*. Il a fait aussi, pour le foyer du théâtre de l'Odéon, la statue assise, en bronze, de Picard, auteur de «La petite ville; » pour l'Opéra, le buste en marbre du même Picard, sans parler de nombreux bustes de contemporains, parmi lesquels le Dr Blache, Dr Dolbeau, Dr P. Guersant, Ferdinand Berthier, etc. etc.

Félix Martin a été d'abord élève du statuaire Loison, puis de MM. Guillaume et Cavelier.

Son instruction s'est faite dans sa famille.

Son envoi de cette année est de bien moindre importance que ceux des années précédentes, mais on y reconnaît quand même le pouce exercé de l'artiste. Son petit buste d'enfant est consciencieusement fouillé.

Le modèle est un peu insignifiant; mais on sent que le statuaire a voulu faire très ressemblant et qu'il y est parvenu.

L. GOGUILLOT et HUGUENIN.

LA PELADE ET L'ÉCOLE (1)

Par M. le Dr OLLIVIER, médecin de l'hôpital Saint-Louis

M. Ollivier. — La question sur laquelle j'appelle votre attention est intéressante à deux points de vue : 1° au point de vue scientifique, parce que le problème de l'étiologie et de la contagiosité de la pelade est loin d'être résolu ; 2° au point de vue de l'hygiène scolaire d'un certain nombre d'enfants.

L'Administration a devancé les dermatologistes et supposé la maladie contagieuse. Aujourd'hui, l'entrée des écoles publiques est impitoyablement refusée aux enfants qui présentent des plaques dénudées sur la tête. Cette mesure, évidemment très préjudiciable à l'instruction, est-elle légitime? C'est ce que je vais maintenant examiner.

La doctrine de la transmission par contagion est fondée sur des arguments de deux ordres : les uns sont tirés de l'observation clinique, les autres des recherches micrographiques.

Il existe des faits, peu nombreux il est vrai, dans lesquels on a cru voir la pelade se développer chez des sujets se trouvant en contact journalier. On en a conclu que le premier atteint l'avait communiquée aux autres, et que la maladie était contagieuse. La conclusion est-elle légitime? Il faudrait, pour qu'aucun doute ne subsistât sur ce point, faire une analyse isolée de tous les cas, éliminer ceux dont le diagnostic n'est pas absolument certain.

Plusieurs observations datent d'une époque déjà éloignée, l'examen microscopique n'a pas été fait ou l'a été incomplètement. D'un autre côté, le nombre des cas pris en bloc est

(1) Communication faite à l'Académie de médecine.

peu considérable. Il me paraît donc peu rationnel de formuler une loi nosologique comme celle-ci : *la pelade est contagieuse*, en se basant sur un groupe infime de faits, tandis qu'il en existe un nombre très considérable qui paraissent démontrer le contraire. De ce qu'une affection s'est développée successivement chez plusieurs individus vivant dans le même milieu, on n'est pas autorisé à conclure qu'elle est de nature contagieuse.

Il y a aujourd'hui toute une école de dermatologistes qui placent l'origine de la pelade dans le système nerveux. Est-ce qu'une perturbation capable de produire un cas n'en saurait produire plusieurs ? Dans une famille, une frayeur, un chagrin, des revers de fortune occasionnent parfois des troubles psychiques à différents individus, en même temps ou successivement, pourquoi ne produiraient-ils pas à l'occasion des troubles trophiques? Plus on examine cette doctrine de la contagion, plus on lui trouve des lacunes et des incertitudes.

On a dit encore : la preuve que la pelade est contagieuse, c'est qu'on trouve au microscope le corps même du délit ; elle a son champignon propre comme la teigne tondante et la teigne faveuse. Or il n'en est rien jusqu'à présent, l'existence d'un parasite spécifique de la pelade reste problématique ; la démonstration micrographique de la contagion ne vaut donc pas mieux que celle de la clinique.

Aux arguments que nous venons de voir, tous d'ordre négatif, on peut en opposer d'autres, positifs, ceux-là, et destinés à étayer une théorie qui exclut la première, celle de l'origine nerveuse.

Pincus explique la pelade par une sclérose disséminée du derme avec atrophie consécutive des bulbes pileux. Mais la plupart des auteurs vont plus loin et remontent directement au système nerveux. Les faits cliniques publiés par les partisans de cette opinion sont très nombreux : je n'en citerai qu'un.

Dans les premiers jours du mois d'octobre dernier, un homme habitant les Batignolles revint à pied de Boulogne-sur-Seine, de neuf heures à dix heures du soir. Il traversa le

bois avec son petit garçon âgé de onze ans. Le temps était sombre et froid. L'enfant avait une frayeur si vive que, pendant tout le trajet, il se pressa en tremblant contre son père. Arrivé à la maison il était en nage et cependant il avait marché d'un pas modéré, Le lendemain sa mère, en le peignant, fit tomber une forte mèche de cheveux, et à sa place, il resta une plaque dénudée circulaire, large comme une pièce de 5 francs.

L'enfant était bien portant et sa chevelure abondante. C'était une plaque de vraie pelade ; depuis il ne s'en est pas produit d'autres.

L'école fut interdite à cet enfant. Était-ce juste ? Je ne songerais pas à tirer des conclusions hygiéniques d'un fait isolé. Mais depuis six mois que mon attention s'est portée sur la question, j'en ai vu beaucoup d'autres également intéressants.

J'ai pu observer vingt-cinq cas de pelade décalvante, achromateuse ou pseudo-tondante, dans lesquels la contagion n'eut pas lieu entre mari et femme, ni entre enfants partageant le même lit.

Depuis un an, j'ai fait mettre les enfants de mon service atteints de pelade dans les salles de dartreux, et jamais aucun de ceux-ci n'a contracté la pelade.

D'un autre côté, sur près d'une centaine de cas, il m'a été donné de relever trente fois l'influence de causes nerveuses, manifestes : traumatisme, émotions, frayeurs, chagrin, surmenage intellectuel, surdité nerveuse, chorée, paralysie générale, etc.

Par l'expérimentation, on a réussi à dénuder des souris blanches, mais il est probable qu'on leur avait inoculé un mycosis tonsurant.

Par un autre procédé, on a réussi à produire une pelade expérimentale chez le lapin, et cela sans leur inoculer aucun champignon.

Au mois de mai dernier, Max Joseph (de Berlin), en faisant une section de la branche postérieure du deuxième nerf cervical, immédiatement après le ganglion, a vu se dévelop-

per, du cinquième au quinzième jour, sur la limite des téguments de l'oreille et de ceux de la tête, une place ronde ou ovalaire dégarnie de poils. Plus tard, des plaques semblables apparurent dans le voisinage. L'auteur est donc parfaitement autorisé à regarder ces lésions expérimentales comme analogues à la pelade spontanée de l'homme et à conclure qu'elles résultent d'un trouble de l'innervation trophique.

Ces expériences faites sur cinq animaux aboutirent constamment au même résultat.

Arrivons maintenant aux conséquences de cette discussion.

Il n'est guère de mois dans lesquels on ne vienne me demander, à la consultation de l'hôpital, des certificats attestant que des enfants présentant une plaque de pelade, ou même d'alopécie consécutive à un impétigo ulcéreux, peuvent être admis dans les écoles dont on les avait exclus.

Lorsqu'un examen minutieux du cuir chevelu m'a permis de formuler un diagnostic précis, je n'hésite pas à donner satisfaction aux intéressés, et jamais jusqu'à présent, que je sache, un cas de contagion ne s'est produit dans ces conditions. Je soigne actuellement au lycée Saint-Louis deux jeunes gens atteints, l'un de pelade décalvante, l'autre de pelade achromateuse ; sur mes conseils, ils ont été maintenus au milieu de leurs camarades, et aucun d'eux n'a été contaminé.

Je reviens à mon point de départ. La contagion est problématique, on l'a peut-être notée à titre de rare exception dans quelques dermatoses indéterminées du cuir chevelu, ressemblant à la pelade.

Est-ce là un motif suffisant pour entraver l'instruction d'un certain nombre d'enfants, pour s'exposer à les arrêter dans leurs études, car la maladie dure parfois un à deux ans ? Pour moi, je ne le pense pas, et c'est cette conviction qui m'a donné le courage de combattre ici une opinion soutenue encore aujourd'hui par des maîtres éminents en dermatologe.

Dr Ollivier.

SOCIÉTÉ CENTRALE D'ÉDUCATION & D'ASSISTANCE

POUR LES SOURDS-MUETS EN FRANCE

Reconnue d'utilité publique

Le 16 juillet 1887, le Conseil supérieur de la Société se réunissait à l'Institution Nationale des Sourds-Muets, dans la salle habituelle de ses délibérations, pour procéder à l'installation de son nouveau président, M. Roy, président de Chambre à la Cour des Comptes, et pour entendre la lecture du compte rendu des travaux de l'œuvre pendant l'année 1886.

Devant une nombreuse assistance M. le Président a ouvert la séance par l'allocution suivante :

Messieurs

Différentes circonstances que vous connaissez m'ont empêché jusqu'ici de prendre part à vos séances et de vous remercier de l'honneur que vous m'avez fait en m'appelant à la Présidence de votre Société. Je vous en témoigne toute ma gratitude et toute ma reconnaissance.

Je n'ai, Messieurs, aucune compétence spéciale à l'œuvre que vous accomplissez avec tant de zèle. Je ne vous apporte qu'une grande bonne volonté et un cœur compatissant pour les misères que vous vous êtes imposé la noble tâche de soulager. En acceptant de vous présider, j'ai cédé aux encouragements de mon vieil ami M. Ducrey. Je savais d'ailleurs que je rencontrerais ici un accueil bienveillant, une grande indulgence, le concours de vos lumières, joint au dévouement le plus désintéressé et le plus complet.

En m'asseyant à cette place, je ne puis oublier, Messieurs, deux de ceux qui l'ont occupée avant moi! L'illustre premier président Devienne avec lequel, à une autre époque de ma vie publique, j'ai entretenu de respectueuses et affectueuses relations, et M. le le Procureur général Audibert, auquel me rattachait une amitié qui date de son entrée dans la carrière administrative où je l'avais précédé. D'autres ont dit quel a été l'administrateur et le magistrat, nous devons nous souvenir ici de l'homme de bien. Appelé par vos suffrages à la Présidence, en 1884, M. Audibert n'a fait pour ainsi dire que traverser une œuvre qu'il aimait parce qu'elle avait été pour lui l'occasion de faire du bien et de s'associer à des hommes de dévouement. Dans le trop court séjour qu'il a fait parmi vous, il avait su vous inspirer les sentiments les plus délicats; c'est qu'en effet l'affabilité et la sureté de ses relations, l'aménité de son esprit lui acquéraient toutes les sympathies; la dignité du caractère et les qualités du cœur lui assuraient toutes les estimes. Partout où il a passé, M. Audibert n'a laissé que des regrets; les nôtres, Messieurs, pour être les derniers venus, n'en sont ni moins vifs ni moins sincères.

COMPTE-RENDU DE LA SITUATION DE L'ŒUVRE

Pendant l'année 1886

Par le Dr Ladreit de Lacharrière, secrétaire général

Messieurs,

Avant de vous rendre un compte rapide des travaux de notre Société pendant l'année 1886, permettez-moi de jeter un regard en arrière, de vous rappeler les origines de notre œuvre, de comparer sa situation passée et celle d'aujourd'hui, non pas dans un sentiment de regrets et de critiques, mais pour puiser dans ce rapprochement d'utiles leçons.

C'est au mois de février 1850 que notre Société a été fondée sous la

présidence de M. Dufaure membre de l'Institut et de l'Assemblée nationale, ancien ministre, dont le nom illustre restera des plus honorés dans l'histoire de notre époque.

Auprès des membres du corps enseignant de l'Institution nationale, à qui revient l'honneur de notre fondation, et parmi lesquels je ne veux citer que M. Vaïsse et M. Morel, je trouve dans le premier Conseil supérieur de l'œuvre les noms de MM. de Rémusat, de Malleville, Durieu, Delanneau, l'abbé Sibour, Baroche, Baze, Bérard doyen de la Faculté de médecine, de Champagny, Cochin, de Gérando, des docteurs Ferrus, Gerdy, Hubert Valleroux, Ménière, de MM. Godard Desmarest, Larabit, Labrouste, de Lurieu, de Melun, Nogent-Saint-Laurent, Nougarier, Paillard de Villeneuve, Riant, de Thorigny, de Mailly, de Watteville; j'oubliais de Gombert, président de chambre à cette Cour des comptes dont les membres, ont cessé depuis d'être les bienfaiteurs de notre œuvre.

Cette pléiade d'hommes remarquables, et quelques-uns illustres, occupant pour la plupart de hautes situations, donna à notre Société un essor considérable, et dès les premières années le chiffre des recettes et des dépenses dépassa de beaucoup celui de nos budgets actuels.

Les présidents de notre œuvre ont été : M. Dufaure 1850-1856;

M. le baron de Hyde de Neuville ancien ambassadeur et ancien ministre qui mourut en 1857 ;

M. le prince de Beauvais lui succéda en 1857 jusqu'en 1864 ; — M. le premier président de la Cour de cassation Devienne de 1864 à 1884; M. le procureur général Audibert 1884-1886, qui nous a été enlevé si soudainement, que vous avez à peine eu le temps de connaître, mais dont il m'a été donné d'apprécier le désir de nous être utile, l'esprit élevé, la générosité du cœur, qui m'eût inspiré pour sa personne les plus vifs regrets.

Nous sommes heureux de remettre aujourd'hui la direction de notre œuvre à notre nouveau président M. Roy qui suivra les traditions de ses illustres prédécesseurs ; il donnera à notre zèle une nouvelle ardeur, et à notre œuvre le concours de sa haute intelligence et de sa grande situation.

Messieurs, notre œuvre a dépassé sa trente-septième année ; depuis dix-sept ans elle a obtenu la reconnaissance d'utilité publique, elle est connue et honorée pour les services qu'elle a rendus et qu'elle continue à rendre chaque jour, mais, en la voyant faire le bien depuis si longtemps, on ne peut pas croire qu'elle n'est pas riche, et on va porter son obole aux sociétés qui se créent, qui ont besoin d'être protégées pour se développer. — L'enfance et la jeunesse gagnent les sympathies; la mode provoque les entraînements. Rester jeune n'est pas facile, à plus forte raison le redevenir, et je ne sache pas que l'aventure du Dr Faust se soit renouvelée ; faisons donc aimer nos cheveux blancs.

Les cotisations qui étaient en 1879 encore de 2,000 francs n'ont atteint l'année dernière que le chiffre de 440 francs. Faisons ce que M. Leverrière demandait aux fondateurs de l'Association pour l'avancement des sciences, qui est devenue une association puissante, il demandait dis-je à chacun des membres d'amener un adhérent. Cherchons donc par ce procédé à doubler le nombre des quarante-quatre fidèles qui nous ont donné leur cotisation.

Nous avons vu cette année venir à nous d'utiles recrues ; les professeurs de l'Institution ont prêté à la Société un concours précieux dont elle

était trop privée depuis quelques années, ils se sont souvenus qu'elle était leur œuvre, qu'il leur appartenait de la faire revivre et de donner à la mission qu'elle s'impose le but le plus utile. Je les convie à entrer plus complètement dans cette voie, à chercher les améliorations que comportent le temps présent, à faire renaître parmi nous le mouvement, la vie et le progrès.

Les ressources de notre Société sont de deux ordres ; les unes ont un caractère de fixité, ce sont le produit de notre petit avoir, je voudrais dire de notre fortune.

Les jours mauvais dont le souvenir, quoique lointain déjà, ne s'est pas effacé, ont inspiré à votre Conseil le devoir de constituer un capital qui donne à notre œuvre une sécurité pour l'avenir. Les dons que nous avons reçus ont été fidèlement placés, et nous n'avons pas considéré comme des recettes ordinaires quelques bonnes aubaines que le Ciel ne nous a offertes qu'à de trop rares intervalles. Nous avons pu constituer ainsi un revenu de 2,541 francs qui, aux taux de capitalisation actuelle représente une somme de 70,000 francs environ. C'est peu pour entreprendre les innovations utiles dont nous aurions besoin, c'est cependant quelque chose pour assurer la continuité des engagements de notre œuvre.

La ville de Paris et le département de la Seine nous ont accordé des subventions qui ont été l'année dernière de 2,700 francs. Nous leur adressons l'expression de notre gratitude.

Parmi les recettes, vous voyez figurer le chiffre de 645 francs sous le chapitre de pensions d'élèves. Vous avez pensé en effet, Messieurs, que vous ne deviez pas exonérer les familles de tout sacrifice pour leurs enfants, que se substituer à elles c'était distendre des liens que vous avez mission de sauvegarder, vous leur avez donc laissé le soin de contribuer à l'entretien de leurs enfants dans la mesure de leurs moyens. Pour vous assurer de ce concours vous avez exigé que ces fonds fussent versés dans votre caisse, ce sont eux qui forment, en 1886, la somme de 645 francs.

A côté des revenus qui ont un certain caractère de fixité, figurent d'autres ressources plus aléatoires.

Nous avons fait appel à la charité sous forme de concerts, de sermons ou de quêtes. Le premier de ces moyens est aujourd'hui plus difficile qu'autrefois à réaliser. Les revenus de chacun ont de nos jours sensiblement diminué, et le placement de billets un peu chers rencontre des résistances. Ce n'est pas à dire que la charité soit moins grande à notre époque. Nous voyons le public verser à pleines mains toutes les fois qu'une catastrophe imprévue vient le troubler et l'émouvoir, mais les œuvres les meilleures, organisées depuis longtemps, n'ont plus ce privilège.

Nous avions, il y a peu de temps encore, l'heureuse fortune de pouvoir quêter chaque année à l'église Sainte-Clotilde à l'issue d'un des sermons du carême. M. le curé, qui a succédé à notre vénérable président honoraire M. l'abbé Hamelin, n'a pas voulu nous continuer cette faveur, et ne nous a pas laissé l'illusion d'espérer qu'elle nous serait rendue.

Il ne nous reste donc, Messieurs, que les ressources des quêtes que quelques dames veulent bien faire pour notre œuvre et des loteries que nous organisons tous les deux ans.

En 1886 la quête qu'a eu la bonté de faire Mme Audibert a produit 2,200 fr. Je suis certainement l'interprète de vos sentiments en lui adressant l'hommage de notre gratitude pour son dévouement, et de notre respectueuse reconnaissance pour celui qu'elle pleure et dont nous avons partagé le deuil.

Nous avons eu, il y a deux ans, le malheur de perdre notre vice-président M. Berthier, le doyen des membres de notre Conseil et du corps enseignant de l'Institution nationale des sourds-muets. Sourd-muet lui-même, il a été l'honneur de cette maison par la distinction de son esprit et l'élévation de son cœur. Il lui a été donné de vivre longtemps sans connaître les infirmités de la vieillesse, et de pouvoir se consacrer jusqu'à la fin au soulagement de ses frères d'infortune. — Il ne les a point abandonnés en mourant, et notre œuvre a été inscrite dans son testament pour une somme de 1,000 francs. Elle a été également constituée légataire des ouvrages qu'il avait publiés. Le souvenir de cet homme de bien restera dans nos annales et dans le cœur de tous ceux qui l'ont connu. — Le legs qu'il nous a fait n'a pas encore pu être réalisé à cause des formalités très nombreuses que l'on exige en pareil cas.

Abordons maintenant, Messieurs, le côté très intéressant de nos dépenses. N'allez pas trouver invraisemblable que nos budgets aient toujours été en équilibre. Les petits ménages ne font pas de dettes, il n'y a que les riches qui puissent se permettre ce luxe-là. Nous avons toujours été tellement convaincus que l'intervention de notre œuvre était devenue nécessaire que nous nous sommes toujours préoccupés d'en assurer la perpétuité. C'est ainsi que chaque année nous avons pris grand soin de ne pas prodiguer le reliquat de l'année précédente, qui était pour nous la première ressource qui devait assurer l'exécution de nos engagements.

En 1886 ce reliquat était de 4,689 fr. 09 qui, ajoutés aux 8,526 fr. 65, revenus de l'année, ont formé un total de 13,215 fr. 94 ; sur ce chiffre nous avons dépensé 7,140 fr. 10.

Le but le plus attachant de notre œuvre est de recueillir les jeunes sourds-muets et de leur restituer leur place dans la Société en leur donnant l'éducation et la vie intellectuelle. Aussi nous avons consacré à l'instruction une somme de 5,404 fr. 60.

Nous continuons dans la maison des sourdes-muettes et des aveugles de Larnay (près Poitiers) l'éducation de Marthe Obrecht, jeune fille qui est atteinte de cette double infirmité.

Elle est âgée aujourd'hui de vingt-ans, et depuis douze ans elle est à la charge de l'œuvre. Son éducation fait le plus grand honneur à ses maîtresses ; elle a appris à lire les caractères en points, à communiquer par les signes et par l'écriture en points, elle a des notions sur toutes choses et étonne ceux qui ont l'occasion de voir les ouvrages qu'elle a appris à faire.

La maison d'éducation des religieuses du Calvaire, à Bourg-la-Reine, s'est pour ainsi dire identifiée à notre œuvre par le nombre de nos patronnées qui y sont placées. Vingt-deux jeunes filles de tout âge y ont été entretenues en 1886 aux frais de notre Société. L'éducation qu'elles reçoivent dans cette maison est excellente, les méthodes employées sont en tout semblables à celles de l'Institution nationale de Bordeaux, et les résultats obtenus sont dignes des plus grands éloges.

Toutes les personnes que visitent cet établissement sont frappées de

l'excellente tenue de la maison, de la correction relative du langage des enfants, et du degré de leur instruction qui est en rapport avec leur âge. Rien n'est plus attachant, Messieurs, que de constater les progrès de nos enfants. Aussi les visites que je leur fais sont-elles la part la plus douce de la tâche que vous m'avez confiée.

Je suis témoin du dévouement des maîtresses qui s'épuisent en efforts incessants, et que nous obligeons de temps en temps, pour rétablir leur santé, à prendre un repos qu'elles ne demandent pas. Ces dévouements sont au-dessus de tout éloge, en les louant je les offenserais, mais mon devoir est de vous les signaler.

Fidèles à votre titre de Société de secours pour les sourds-muets en France, vous avez continué en 1886 à acorder des secours à des misères qui vous étaient signalées dans les départements de la Lozère, de l'Yonne, de Loir-et-Cher et de Seine-et-Oise. Vous avez accordé une somme de 100 francs à une famille du département du Lot qui, après avoir obtenu le placement d'une jeune sourde-muette à l'Institution nationale de Bordeaux, n'en pouvait pas payer le trousseau.

Comme les années précédentes, des sommes relativement importantes ont été employées à secourir les ménages sourds-muets pauvres de la capitale. C'est d'abord pour les ouvriers sourds-muets que le travail commence à chômer, et ses ressources sont presque toujours au-dessous de leurs besoins. Vous avez distribué en secours de loyer une somme de 763 francs ; en bons du nourriture, 572 francs ; en secours en argent 183 francs.

Enfin, Messieurs, pour compléter l'indication de vos dépenses j'ajouterai que les frais de bureau de l'œuvre se sont élevés à 117 francs.

J'ai fini, Messieurs, l'exposition sommaire de la gestion de notre Société pendant l'année 1886. Ne nous rappelons du bien que nous avons fait que pour éveiller dans nos cœurs le désir de faire mieux encore. Inspirez votre secrétaire général qui vous sera reconnaissant de lui donner l'occasion de vous prouver son dévouement.

SURDI-MUTITÉ INTERMITTENTE (1)

Le malade que vous voyez est un sourd-muet intermittent depuis un an. Il entend de 6 heures à 9 heures du matin, à 9 heures sonnant cette faculté cesse.

Il est âgé de cinquante ans. En 1864 il reçut un coup sur

(1) Communication faite à la Société de médecine de Berlin par M. Mendel.

le bras droit. Il s'ensuivit l'apparition de douleurs et une légère impotence dans ce membre. On lui fit alors une injection de morphine. Après celle-ci il paraît y avoir eu de la contracture du bras droit qui fut de courte durée.

En 1871 notre malade se maria. Sa santé était satisfaisante.

En 1872, à la suite d'une émotion, parurent des attaques d'épilepsie qui persistèrent un an seulement.

En 1875, il fut, sans cause apréciable, repris de contracture du coude et du poignet droit qui dura quatre ans.

En 1883 il y eut de la contracture du bras gauche, celle-ci ne se manifestait que la nuit et cessait à 6 heures du matin.

En mars 1886, après une attaque d'épilepsie, il fut pris de surdi-mutité absolue qui dura quinze jours.

Celle-ci prit ultérieurement un autre caractère. Elle n'existait que de 5 heures du soir à 6 heures du matin. Le reste de la journée le malade parlait et entendait.

Enfin en juin se réalisa l'état qui persiste encore actuellement.

On ne trouve aucune altération des nerfs crâniens. Il existe une contracture du coude droit. L'oreille droite, présente les traces d'une otite muqueuse, à gauche il existe un peu de rétraction du tympan.

Le laryngoscope permet de reconnaître une infiltration tuberculeuse de la corde vocale gauche en même temps qu'une moindre mobilité du cartilage aryténoïde correspondant. La sensibilité est normale ainsi que les réflexes. L'intelligence n'est aucunement altérée.

Le malade, pendant la période de surdi-mutité, écrit très bien et lit parfaitement. Il est aisé de s'entretenir avec lui par ce moyen.

La pression même tout à fait insignifiante de la face dorsale du poignet droit, détermine un violent accès d'épilepsie que l'on peut arrêter immédiatement en comprimant les nerfs occipitaux. Les muscles ne sont nullement atrophiés.

Il y a tous les jours plusieurs accès.

Il n'est pas douteux qu'il s'agit dans ce cas d'une hystéro-épilepsie et d'une surdi-mutité hystérique.

On ne peut admettre une lésion de l'écorce centrale du centre de l'audition et de la formation des mots. Il n'y a ni aphtasie ni surdité verbale.

Je crois que l'altération siège dans les centres sous-corticaux et dans les faisceaux blancs. Ces derniers seraient soumis d'une façon périodique à des interruptions de transmission.

Le pronostic doit être favorable.

Dr PULVERMACHER,
Rédacteur au *Bulletin médical*.

LES CONSEILS GÉNÉRAUX

ET LES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS

Sous ce titre, M. Th. Denis, sous-chef de bureau au ministère de l'intérieur, vient de publier, dans la *Revue générale d'Administration*, un très intéressant travail où il examine, département par département, les délibérations auxquelles ont donné lieu, au sein des conseils généraux, pendant la session d'août 1886, les demandes de bourses ou demi-bourses en faveur d'enfants sourds-muets.

Après avoir rappelé la circulaire ministérielle du 2 août 1834 où il est dit que « c'est particulièrement au moyen des fonds départementaux qu'on peut espérer de généraliser l'instruction parmi les sourds-muets » et dans lequel le ministre constate que « plusieurs départements ont déjà fait beaucoup pour arriver à ce résultat, et qu'il est à désirer que leur exemple soit suivi dans toutes les parties de la

France », M. Th. Denis se demande si ce désir de l'administration supérieure a été réalisé, depuis plus de cinquante ans qu'il a été exprimé.

Il est obligé de reconnaître que « dans certains départements, de plus en plus rares il est vrai, les subventions votées en faveur des sourds-muets indigents ne semblent pas encore répondre à tous les besoins », et il proteste avec beaucoup de raison contre le caractère de fixité que présentent ces subventions dans quelques départements, comme si le nombre des intéressés ne variait point !

« Il est à souhaiter, ajoute M. Denis, que toutes les assemblées départementales adoptent le principe, d'ailleurs généralement appliqué, de voter, pour l'entretien des élèves sourds-muets ou aveugles, des ressources variant annuellement suivant la mesure exacte des besoins constatés. »

Tous les lecteurs de la *Revue internationale* s'associent certainement à ce vœu et espèrent qu'il sera entendu.

Cette observation, pour être la plus importante, n'est pas la seule qu'ait suggéré à l'auteur de cette étude l'examen des procès-verbaux des divers conseils généraux.

En parcourant ces rapports et les comptes rendus de ces instructifs débats, il a « tenu note des observations les plus saillantes, des sages résolutions, des sacrifices intelligents, des élans généreux, des promesses, des vœux, des erreurs, surtout des erreurs. »

Citons d'abord les départements qui se font remarquer par de sages résolutions et des élans généreux.

Toutes les demandes de bourses ont été accueillies favorablement par les conseils généraux des départements suivants :

Aisne	Gard	Rhône
Alpes (Hautes)	Hérault	Sarthe
Alpes-Maritimes	Isère	Seine
Aveyron	Loiret	Seine-Inférieure
Dordogne	Loire-Inférieure	Sèvres (Deux)

Des augmentations de crédit pour prolonger à huit années la durée des études ont été accordées, en outre, dans les six départements que voici :

Ardennes	Creuse	Loir-et-Cher
Corrèze	Loire	Vienne (Haute)

Dans la Haute-Garonne, le Conseil départemental n'a pas craint de renvoyer à sa famille une jeune sourde-muette idiote: « Il résulte d'un certificat médical, dit le rapporteur, que l'état mental de cette boursière présente les caractères de l'idiotisme, ce qui la met dans l'impossibilité de profiter de l'enseignement qu'on lui donne et la rend pour cela dangereuse pour les autres élèves. »

C'est là une sage mesure qu'un autre Conseil départemental a refusé de prendre, comme nous le verrons plus loin.

Une question importante au point de vue de l'enseignement a été tranchée dans la Haute-Loire. L'envoi de sourds-muets dans une institution spéciale à toute époque de l'année apportant du désordre dans les classes, il a été décidé qu'un tel envoi ne se ferait qu'au moment de la rentrée scolaire. Bon exemple à imiter.

Dans la Haute-Marne, le rapporteur ayant constaté que « les demandes deviennent de plus en plus nombreuses », M. Th. Denis fait cette très judicieuse observation :

« Il ne faudrait pas conclure de cet accroissement de demandes que le nombre des sourds-muets tend à augmenter en France. La vérité est que la publicité à laquelle a donné lieu l'application de la nouvelle méthode et aussi les *témoignages d'un intérêt plus accusé* que le ministère de l'Intérieur a donnés à la cause des sourds-muets, dans ces dernières années, ont éveillé l'attention des familles et secoué leur indifférence, en les éclairant sur leurs devoirs. Le préjugé qui a longtemps porté les parents de sourds-muets à cacher, comme des sujets de honte, leurs malheureux enfants, tend à disparaître, à mesure que l'annonce des résultats de l'en-

seignement oral pénètre plus avant dans les masses, notamment dans les populations des campagnes les plus reculées.

« Un grand nombre de rapporteurs, parlant au nom des commissions spéciales, n'ont pas manqué, dans les assemblées départementales, de constater ces merveilleux résultats, d'en exprimer chaleureusement leur satisfaction et leur étonnement, et ils ont fait partager leur admiration à leurs collègues. Ceux-ci, de retour dans leurs cantons, en entretiennent à l'occasion leurs amis et leur entourage, et la bonne nouvelle finit ainsi par arriver jusqu'aux familles intéressées. »

Voilà la véritable explication de la recrudescence des demandes de bourses en faveur des sourds-muets, et cette nouvelle situation justifie les vœux formulés en vue d'augmentation de ressources.

Une excellente initiative qui serait de nature à augmenter encore cette recrudescence est celle qui a été prise par M. le Préfet de la Charente et qui lui fait le plus grand honneur : « Il y avait trois bourses à concéder, dit M. le Préfet, tandis que je n'ai que deux demandes à vous adresser. J'ai fait insérer, au mois de juillet dernier, un avis dans les journaux du département pour provoquer de nouvelles demandes de bourses. »

Cet avis a si bien produit son effet, que le nombre des demandes s'est trouvé supérieur à celui des bourses disponibles. Malheureusement, le Conseil général n'a pas voulu, pour cette année du moins, faire la différence.

Il serait à désirer que tous les préfets suivissent l'exemple de celui de la Charente. Ils reçoivent tous la *Revue générale d'Administration*. Espérons que ce fait tombera sous leurs yeux et qu'ils seront jaloux d'imiter leur collègue.

Passons, maintenant, au chapitre des erreurs commises par quelques Conseils généraux.

Dans un bon nombre de département, le crédit reste invariablement fixe. Nous avons dit plus haut ce qu'a d'illogique cette fixité. Ces départements sont :

Ain	Charente	Finistère
Ardèche	Charente-Inférieure	Gironde
Ariège	Côte-d'Or	Ille-et-Vilaine
Cantal	Doubs	Loire
		Saône-et-Loire

Dans les Basses-Alpes, le crédit accordé est ridicule (250 fr.) « Sans doute, dit M. Denis, ce département, après celui des Hautes-Alpes, est le moins peuplé de tous ceux de la France. Mais nous doutons fort qu'il n'ait qu'un sourd-muet à secourir. »

Plusieurs Conseils généraux, moins généreux ou moins bien éclairés que d'autres, ont refusé d'augmenter d'un an la durée des études. Ce sont ceux des départements suivants :

Allier	Haute-Saône	Vendée

Et nous nous associons pleinement à l'auteur de l'étude que nous analysons, lorsqu'il dit :

« L'instruction du sourd-muet, qui demandait au moins six ans lorsqu'elle était donnée par la méthode mimique, ne peut être conduite à bonne fin à moins de huit années par la méthode d'articulation. Non pas qu'on ne puisse arriver, avec six ans de méthode orale, aux résultats qu'on obtenait avec six ans d'enseignement par la mimique. La vérité est que l'on est devenu forcément plus exigeant vis-à-vis des sourds-muets rendus à la vie commune par l'application de la méthode orale et qu'on veut dorénavant trouver chez eux un bagage de connaissances mieux fourni et plus solide. C'est donc, en réalité, pour que l'œuvre féconde à accomplir par la parole prenne son plein développement qu'il est nécessaire de porter à huit ans la durée normale du cours d'instruction.

« La nécessité de ce *minimum*, reconnue par l'expérience, a été proclamée par tous les congrès spéciaux.

« Cette expérience a parlé si haut, que le ministère de l'Intérieur, qui ne se décide qu'après les plus sérieuses études, a adopté la durée de huit années pour les institutions nationales. Déjà le Parlement a voté les fonds nécessaires pour l'application de cette décision à l'établissement de Bordeaux. »

M. TH. DENIS ajoute :

« *Celui de Paris, où les cours sont encore de sept ans*, VA PROCHAINEMENT ÊTRE L'OBJET DE LA MÊME MESURE. »

Un cas assez bizarre se présente dans le département du Nord. Le Conseil général ne veut accorder aux postulants que des demi-bourses. De sorte que si les parents ne peuvent faire le reste — et c'est ainsi le plus souvent — les demi-bourses restent sans destination.

Écoutons M. le préfet de ce département :

« ... Les demandes ne sont pas en rapport avec le nombre des demi-bourses vacantes : non pas que les canditats fassent défaut, mais le département n'accordant que des demi-bourses, l'autre demi-bourse constitue une charge véritablement trop lourde pour un grand nombre de communes, la plupart des familles ne pouvant intervenir dans la dépense. »

Plutôt que de laisser plusieurs demi-bourses sans emploi, ne pourrait-on les réunir deux par deux et accorder au moins quelques bourses entières ?

Le Conseil général de l'Aude, moins bien inspiré que celui de la Haute-Garonne, a refusé de rendre à sa famille un enfant idiot qui ne peut être qu'une gêne pour ses camarades, tout en ne retirant aucun bénéfice de son séjour dans une institution de sourds-muets. « Le défaut d'aptitude, prétend le rapporteur du Conseil, ne suffit pas pour enlever à des élèves sourds-muets entretenus par le département les moyens de terminer leur éducation. »

Voilà un beau raisonnement !

Ne vaudrait-il pas mieux employer cette bourse au profit d'un autre sourd-muet du même département, à moins qu'il n'y en ait plus dans l'Aude, ce qui nous paraît assez improbable.

Enfin l'on trouve des départements où le crédit est supérieur au nombre des demandes. Mais est-on bien sûr que ces départements ne se trouvent pas dans le même cas que celui de la Charente, dont nous avons parlé plus haut, où ce crédit se trouvait également trop fort et est devenu subitement trop faible, lorsque, par l'intelligente initiative de son préfet, un appel a été fait aux familles de sourds-muets?

Dans l'Aude, par exemple, comme dans la Creuse, dans le Tarn-et-Garonne, le Vaucluse, le Gard, l'Yonne, les Pyrénées-Orientales, l'Ariège, etc. etc., croit-on que des crédits aussi inférieurs qu'ils le sont à ceux accordés par les autres départements suffisent réellement aux besoins?

Un rapide coup d'œil jeté sur le tableau ci-joint que nous empruntons à la *Revue générale d'Administration* permettra de s'assurer que la très grande inégalité existant entre les crédits accordés par tel et tel département — pourtant presque également peuplés — ne peut s'expliquer que par ce fait: que les intéressés, dans un grand nombre de cas, ne savent pas ou n'osent pas faire leur demande. Peut-être aussi, hélas! des questions de forme les ont-ils empêchés de se faire entendre.

Parmi les demandes mêmes qui ont pu se faire jour à temps, il en est des quantités qui ont été ajournées.

Nous regrettons bien que le tableau de la *Revue générale d'Administration* ne nous donne pas très exactement le chiffre de ces ajournements et qu'il ne nous fournisse pas davantage le nombre des boursiers entretenus par chaque département. Le travail serait ainsi complet. Nous avons ajouté nous-mêmes ceux de ses chiffres qui figurent dans le travail de M. Th. Denis.

BUDGET DÉPARTEMENTAL

Exercice 1887. — Sous-chapitre VII (Assistance publique)

CRÉDIT VOTÉ POUR L'ENTRETIEN DES SOURDS-MUETS DANS LES ÉCOLES SPÉCIALES

	CRÉDITS		NOMBRE de sourds-muets entretenus	DEMANDES ajournées		CRÉDITS accordés		NOMBRE de sourds-muets entretenus	DEMANDES ajournées
	fr.	c.				fr.	c.		
Ain	4.940	»	?	1	Loiret	19.351	»	?	0
Aisne	21.609	»	?	0	Lot	7.600	»	?	?
Allier	9.900	»	?	0	Lot-et-Garonne	6.000	»	?	?
Alpes (Basses-)	250	»	1	N*	Lozère	1.475	»	6	N
Alpes (Hautes)	3.000	»	?	0	Maine-et-Loire	17.000	»	40	0
Alpes-Maritimes	5.200	»	?	1	Manche	6.300	»	?	?
Ardèche	2.387	50	15	N	Marne	10.900	»	?	?
Ardennes	6.300	»	?	1	Marne (Haute)	7.175	»	?	2
Ariège	2.125	»	?	0	Mayenne	12.250	»	?	?
Aube	2.250	»	?	0	Meurthe-et-Mos.	6.500	»	?	N
Aude	11.283	»	29	0	Meuse	3.000	»	?	?
Aveyron	13.976	»	?	0	Morbihan	13.200	»	?	?
Bouch.-d.-Rhône	14.300	»	?	?	Nièvre	5.000	»	?	?
Calvados	400	»	1	N	Nord	40.200	»	?	N
Cantal	7.100	»	?	4	Oise	14.775	»	?	0
Charente	8.400	»	?	2	Orne	7.000	»	?	?
Charente-Infér.	6.266	»	?	6	Pas-de-Calais	13.750	»	?	?
Cher	6.075	»	?	?	Puy-de-Dôme	19.000	»	?	N
Corrèze	6.000	»	?	0	Pyrénées (Basses)	3.300	»	?	?
Corse	1.950	»	?	?	Pyrénées (Htes)	4.250	»	?	?
Côte-d'Or	4.325	»	?	N	Pyrénées-Orient.	1.000	»	?	?
Côtes-du-Nord	26.310	»	?	?	Rhin (Haut-)	3.200	»	?	?
Creuse	2.600	»	?	0	Rhône	17.500	»	?	0
Dordogne	6.210	»	?	0	Saône (Haute)	10.600	»	?	0
Doubs	20.300	»	?	0	Saône-et-Loire	6.020	»	?	5
Drôme	3.500	»	?	?	Sarthe	11.350	»	?	0
Eure	2.762	50	?	?	Savoie	6.000	»	?	0
Eure-et-Loire	6.150	»	?	?	Savoie (Haute)	3.000	»	?	6
Finistère	10.500	»	38	N	Seine	80.000	»	115	0
Gard	4.000	»	?	0	Seine-Inférieure	18.300	»	?	0
Garonne (Haute-)	11.900	»	?	0	Seine-et-Marne	15.500	»	?	?
Gers	3.150	»	?	?	Seine-et-Oise	7.000	»	?	?
Gironde	4.401	»	?	6	Sèvres (Deux-)	6.068	75	?	0
Hérault	10.000	»	?	0	Somme	21.625	»	?	?
Ille-et-Vilaine	11.900	»	?	N	Tarn	8.000	»	?	?
Indre	4.000	»	?	?	Tarn-et-Garonne	3.800	»	?	0
Indre-et-Loir	4.400	»	?	?	Var	7.000	»	?	?
Isère	8.400	»	?	0	Vaucluse	4.287	50	?	0
Jura	8.415	»	?	?	Vendée	13.600	»	?	0
Landes	1.600	»	?	?	Vienne	13.900	»	?	0
Loir-et-Cher	7.150	»	?	0	Vienne (Haute-)	6.200	»	13	0
Loire	11.700	»	?	9	Vosges	7.000	»	?	?
Loire (Haute)	7.050	»	?	0	Yonne	5.570	»	?	?
Loire-Inférieure	33.710	»	?	0					

* Nous avons mis un N dans la colonne des demandes ajournées, toutes les fois que, d'après le rapporteur lui-même de la Commission départementale, les ajournements ont été *nombreux*, sans indication plus précise.

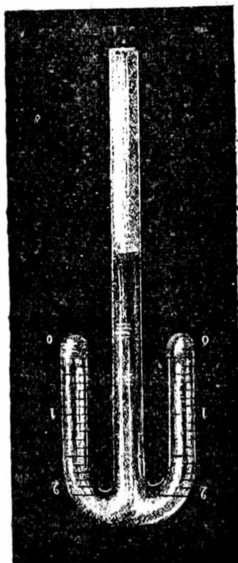
Comme on le voit par l'examen de ce tableau, il reste encore, pour un certain nombre de départements, un effort plus ou moins considérable à faire pour assurer l'instruction de tous les sourds-muets, ainsi que l'a voulu le législateur.

Espérons, avec M. Th. Denis, que « le jour ne saurait être éloigné où aucune assemblée départementale ne verra dans les nécessités budgétaires un obstacle à la manifestation de ses sentiments généreux. »

L. Goguillot.

ACOUMÈTRE DU DOCTEUR RATTEL

L'acoumètre (ακουω, j'entends : μετρον, mesure) du Dr Rattel repose sur ce principe connu de physique qui a permis d'établir ce qu'on appelle *le marteau d'eau*. Jusqu'ici, pareille application n'avait pas été faite en otiatrie.



Cet instrument dont la figure ci-contre donne l'idée exacte, produit un son net, toujours le même et est destiné à remplacer la montre dans la mesure de l'acuité auditive persistante chez les sourds. — Il est essentiellement constitué par un tube en verre à trois branches communicantes, dans lequel on a fait le vide et dans lequel se déplace une certaine quantité de mercure. La branche moyenne est plus longue que les deux autres et sert à l'opérateur pour tenir et faire osciller l'appareil.

Comme l'intensité du son dépend de la quantité de déplacement du mercure, des divisions indi-

quées sur les branches les plus courtes permettent d'apprécier exactement ces déplacements et partant de faire varier avec précision l'intensité elle-même.

Le son produit est accordé avec ut_4 et correspond à 1024 v. s.

Le tic-tac de l'acoumètre dépasse de beaucoup en intensité celui de la montre. A ce fait, qui doit être considéré comme un avantage, il joint cette qualité précieuse de ne pas produire les harmoniques supérieures du son fondamental.



C'est avec une grande facilité que l'on manie cet acoumètre. Il suffit de rouler entre les trois premiers doigts de la main droite, les ongles étant tournés en haut, la longue branche de l'instrument, de manière à produire des oscillations petites, régulières et égales. (Voir fig. 2.)

On procède avec cet instrument comme avec les acoumètres susceptibles d'être tenus à la main quand il s'agit de déterminer la distance de l'auditoire.

Dans un article qui paraîtra plus tard dans la *Revue*, l'auteur reviendra sur l'indication des avantages de son acoumètre, comparé à ceux employés jusqu'ici.

Le lecteur se rend compte déjà par lui-même qu'il s'agit là d'un instrument simple, précis, uniforme. En un mot, c'est l'*acoumètre normal* proprement dit.

X***

INFORMATIONS

Nouvelle machine à écrire pour les aveugles. — La commission de l'enseignement a vu fonctionner hier un ingénieux mécanisme qui va rendre de grands services aux aveugles. C'est une petite presse à imprimer d'un maniement très facile, et qui imprime à la fois sur la même feuille les caractères en relief que lisent les doigts des aveugles et les caractères d'imprimerie que lit l'œil des voyants. Voyant et aveugle lisent donc chacun sur la même feuille l'écriture qui lui est connue.

L'inconvénient de l'écriture des aveugles inventée par Braille était de n'être comprise que des aveugles qui ne pouvaient communiquer qu'entre eux et qui, dans le plus grand nombre des cas, ne sortaient pas de leur isolement. L'appareil qui vient d'être inventé fait cesser cet isolement en permettant à un aveugle d'écrire à un voyant et réciproquement. Il réalise donc à sa manière le progrès qui est résulté pour les sourds-muets de la substitution de la parole articulée entendue de tous au langage des signes compris seulement des sourds-muets. Désormais, l'aveugle ne dépendra plus d'un autre pour communiquer à distance avec un voyant ; l'aveugle éloigné de sa famille et de ses amis leur écrira librement.

L'appareil en question peut être établi, en effet, à un prix très modéré ; l'inventeur considère le prix de 30 francs comme le prix maximum auquel il pourra être cédé.

« Le Rappel. »

*
* *

Une clinique laryngologique à l'institution nationale des sourds-muets de Paris. —Une clinique laryngologique s'ouvrira prochainement à l'Institution nationale des sourds-

muets de Paris sous la direction de M. le Dr Ruault, qui a été en même temps nommé médecin-adjoint de cette institution.

*
* *

A l'Institution nationale de Paris, la distribution des prix aura lieu le 8 août; la rentrée des élèves est fixée au lundi 10 octobre.

*
* *

Les sourds-muets en Suède.— Nons recevons la lettre suivante :

A bord du « Constantin » (mer Baltique) 17 juillet 1887.

Mon cher ami,

Je vous envoie, comme vous avez bien voulu me le demander, quelques renseignements sommaires sur les sourds-muets de Suède.

Il existe dans le royaume plusieurs milliers de ces malheureux. Près de Stockholm, à 1 ou 2 kilomètres de la ville, dans une position magnifique sur le bras de mer qui unit la capitale à la mer Baltique, on remarque, à mi-coteau, une belle construction neuve, en briques, comme la plupart des constructions de ce pays ; dix-neuf fenêtres de façade, trois étages.

On y instruit cent sourds-muets, suivant les nouvelles méthodes appliquées en Allemagne et en France.

Elles sont mises en pratique depuis trop peu d'années pour que les succès soient bien certains.

Cependant on espère que le plus grand nombre doit pouvoir apprendre à parler. Dans cet établissement se trouvent plusieurs ateliers.

Dans les provinces suédoises, on a fondé deux ou trois instituts analogues. Mais, à l'heure actuelle, ils sont bien insuffisants pour le nombre d'infirmes que l'on voudrait pouvoir y instruire.

Je vous prie de m'excuser si ces indications sont aussi sommaires ; mais j'ai passé trop peu de temps en Suède pour avoir le loisir de visiter cette maison. J'espère une autre fois être plus complet. Si vous voyez matière à intéresser les lecteurs de votre *Revue*, publiez cette lettre, mais non sans y avoir fait les corrections nécessaires.

Croyez, mon cher ami, aux sentiments affectueux de votre tout dévoué,

Dr Paul Aubry.

*
* *

Un Sourd parlant devant le Conseil de revision. — Nos lecteurs se rappellent que, dans le dernier numéro de la Revue, nous avons raconté l'incident — curieux pour les profanes, mais non surprenant pour nous — qui s'est produit dernièrement devant le conseil de revision de la Seine: un sourd-parlant avait si bien lu sur les lèvres du médecin examinateur et lui avait répondu d'une voix si intelligible, que celui-ci a refusé de croire d'abord de à la surdité du conscrit.

Voici ce que le conseil de revision a exigé de ce jeune homme: Qu'il irait se présenter au bureau de recrutement avec six témoins patentés et qu'il aurait à produire trois certificats: un du directeur de la maison où il a fait ses études, un autre du médecin et un troisième de son patron.

En conséquence, le jeune conscrit a écrit à son ancien directeur, M Magnat, la lettre suivante:

Paris, le 18 mai 1887.

Mon cher directeur,

Je vous informe qu'appartenant à la classe de 1886 je fus appelé le 26 avril à la revision, dont le conseil s'est réuni à la mairie du 15e arrondissement, et qu'ayant compris qu'on prononçait mon nom et mon numéro je me suis présenté devant messieurs les membres, qui, me voyant obéir à la parole, doutèrent fort de mon infirmité et me demandèrent de présenter vers la fin du courant au bureau de recrutement, six témoins patentés, plus trois certificats, soit un de directeur, un de médecin, un de patron, tous attestant comme quoi je ne suis pas un menteur, mais qu'au contraire je suis réellement sourd-parlant. Je vous prie donc, mon cher directeur, de m'accorder un certificat de la pension, et, de plus, de vouloir bien, si toutefois cela se peut, demander un autre certificat du médecin de l'école, et de ne pas tarder beaucoup; car c'est très sérieux et il n'y a pas de temps à perdre.

Je me porte très bien pour l'instant, et vous souhaite une bonne santé, de ma part ainsi que de celle de mes parents qui vous envoient en même temps le bonjour. N'ayant plus rien à vous dire qu'à vous remercier à l'avance de votre infinie bonté envers moi, je vous serre cordialement la main d'amitié, sans oublier Mlle Berthe et les professeurs.

Votre jeune ami,
PAUL PICARD,
86, boulevard de Grenelle, chez son père.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubst-Anstalten. — FRANKE (Quelques questions.)

Les lecteurs de la *Revue* connaissent déjà les expériences du Dr Berkhan sur l'hypnotisme : un article a paru sur ce sujet au mois d'avril dernier. A peu près à la même époque, au mois de mars, M. Gutzmann résumait dans l'*Organ* les essais du savant allemand. Mais ce n'est point de ce travail que nous voulons parler aujourd'hui, M. Gutzmann s'étant borné à constater les résultats obtenus. L'article qui nous occupe en ce moment est de M. Franke.

M. Franke professe à l'égard des expériences du Dr Berkhan un scepticisme plein de réserve. Tout en souhaitant sincèrement qu'il soit dans le vrai, il ne peut s'empêcher de redouter une erreur de sa part et il se permet de lui demander quelques éclaircissements que l'on se fera sans doute un plaisir de lui fournir.

M. Franke ne peut saisir le sens exact de cette phrase : « G. Sch. après la troisième expérience, entendait avec assez de sûreté les voyelles a, o, ou, é, i. — Après la quatrième ou la cinquième, il pouvait distinguer assez sûrement a, o, ou, é, i, ei. » L'élève qui, au bout d'un certain nombre de séances, finit par saisir ce qu'on exige de lui, ne peut-il pas répondre un peu au hasard, tombant juste parfois, parfois aussi tombant dans l'erreur?

Ce même élève a entendu assez clairement a et o à la première séance; il en a été de même à la seconde. L'opinion de M. Franke est que l'ouïe de cet enfant n'a fait de réels progrès qu'à la première expérience. C'est à celle-là qu'il a perçu les deux sons a et o, les seuls qu'il entende encore à présent.

N'est-il pas extraordinaire que les deux enfants Sch. et B. entendent plutôt la parole que le sifflet? Ces deux bruits ont-ils été produits l'un et l'autre à la même distance et avec la même intensité ?

Comment expliquer que Bohne entende son nom et ne saisisse pas les voyelles o et é ?

Le degré d'audition, variable chez le même individu, dépend beaucoup des conditions climatériques, de l'état de santé générale des enfants, surtout de l'état de santé de l'organe auditif.

M. Franke a eu pour élèves deux petites filles qu'il crut complètement sourdes pendant assez longtemps. Au bout de sept mois, il s'aperçut que l'une d'elles pouvait répéter toutes les voyelles prononcées à son oreille. Au bout de onze mois, la seconde entendait très bien a et i, dont elle distinguait également o et ou sans pouvoir faire une différence entre les deux dernières.

M. Franke termine en espérant voir ses doutes promptement dissipés et ses objections victorieusement réfutées par le Dr Berkhan.

Le 4ᵉ Congrès international. —L'*Organ* publie la circulaire du comité central de Paris, dont il a été donné connaissance dans le dernier numéro de la *Revue*.

A cette occasion, M. Vatter croit devoir expliquer pourquoi il a renoncé à organiser le Congrès de Francfort. C'est le 7 mai 1886 qu'il écrivait sa première lettre au sujet du Congrès. Elle était adressée à M. Claveau, à Paris, et ne reçut aucune réponse. Le 20 juin 1886, il écrivit une lettre analogue au Dr Peyron, à Paris. Il reçut alors fin-août la première communication officielle du Comité Central de Paris qu'il publia dans l'*Organ* du mois de septembre. D'après cette circulaire, chacun était prié de faire connaître son opinion sur la date du prochain Congrès, *avant le 1er novembre* 1886. M. Bélanger était chargé de recevoir les informations. M. Vatter lui écrivit vers le 15 décembre afin de connaître le résultat de cette espèce de scrutin. Sa lettre resta sans réponse. Il s'adressa alors à M. Wessweiler, le directeur de Cologne, qui répondit le 20 décembre 1886, que le temps pressait si l'on voulait mener à bonne fin l'entreprise. M. Vatter écrivit encore fin-décembre à Paris. Il reçut une lettre de M. Bélanger, datée du 12 janvier 1887, l'informant qu'on attendait encore l'opinion des Italiens et que la majorité des congressistes se prononçait pour la première moitié du mois d'août. On laissait espérer à M. Vatter de plus amples renseignements. Il communiqua la lettre à M. Weisweiler, lui demandant s'il n'était pas urgent de publier quelque chose de précis sur le quatrième Congrès International. Le Directeur de Cologne répondit le 24 janvier : « Vous êtes malheureusement condamné à attendre que le Comité de Paris se soit prononcé. »

M. Vatter attendit jusqu'au commencement de mars. C'est alors que, n'ayant reçu aucune nouvelle communication de Paris, il se décida à publier de concert avec M. Weissweiler la circulaire du 13 mars. Il ne prit cette résolution qu'après avoir dûment reconnu que le temps lui manquait désormais pour faire les préparatifs indispensables. M. Vatter affirme en terminant qu'il ne s'est laissé influencer par aucune autre raison, quelle qu'elle soit.

Mort du Dr Mathias

Le 12 mai est mort à Friedberg, à l'âge de 73 ans, le Dr Mathias, le fondateur et l'éditeur de l'*Organ*. L'enterrement a eu lieu le 15 mai. Plusieurs discours ont été prononcés sur sa tombe. L'*Organ* se propose de publier la biographie de cette personnalité importante dans l'enseignement des sourds-muets. Nous nous empresserons de donner l'analyse de cet article, aussitôt qu'il aura paru.

BIBLIOGRAPHIE

A imagen e a palavra (48 pages). — L'auteur de ce livre, M. le professeur MENEZES VIEIRA, de Rio-de-Janeiro, n'est pas inconnu de nos lecteurs. Nous avons eu l'occasion de parler de lui cet hiver, à propos d'une œuvre de très réelle valeur qui était à la fois un magnifique album et un excellent livre de méthode. Il avait pour titre : *Ensino pratico da lingua materna.* Le petit ouvrage que M. MENEZES VIEIRA vient de nous adresser, *A imagen e a palavra*, pour être de moindre importance, n'en possède pas moins de sérieuses qualités. Et d'abord, comme tout album de gravures, il nous fournit des armes contre le langage des signes. Ce n'est pas là un mince mérite. Celui-ci rappelle par plusieurs côtés, sans parler du titre qui est presque le même, un petit ouvrage de VALADE GABEL intitulé *le Mot et l'Image.* Le « mot et l'image » dont on fit abus autrefois, et que par un juste retour des choses d'ici-bas, on oublie trop aujourd'hui, présentait sous forme d'images une nomenclature convenablement choisie pour les débuts de l'enseignement.

Le petit album de M. MENEZES VIEIRA n'a pas d'autre but. — Le seul reproche qu'on pourrait lui adresser, aussi bien qu'à VALADE GABEL, serait de n'avoir pas colorié ses dessins. — Cette absence de coloris se fait surtout sentir dans la deuxième partie de l'ouvrage, celle qui est consacrée à la nomenclature des fleurs, des fruits, etc...

MARIUS DUPONT.

Leçons de langage intuitif, d'après les images publiées par la *Educational Supply Association*, par Miss Susanna E. HULL.

Nous venons de recevoir un petit livre de leçons pratiques écrit par Miss Susanna E. Hull, l'éminente institutrice dont les congressistes de Milan et de Bruxelles ont gardé le meilleur souvenir et qui, en dehors du zèle éclairé qu'elle déploie pour l'enseignement des sourds-muets, prend une large part à la collaboration de la *Quarter ly Review*.

Ce livre est destiné par son auteur à être mis entre les mains des enfants. Il contient néanmoins de fréquents avertissements à l'adresse de l'instituteur.

Nous avons pris une de ces leçons au hasard pour composer notre supplément de ce mois. Nous ne saurions mieux faire, pour donner une idée plus complète de l'ouvrage, que de traduire pour nos lecteurs la courte préface qui ouvre ce petit livre. L. G.

PRÉFACE

Les leçons suivantes ont été écrites dans le seul but d'aider les jeunes professeurs de sourds, en leur offrant une série d'exercices simples de langage intuitif, pouvant être placés dans les mains des élèves pour éprouver leur attention et leur compréhension.

Il est entendu que la substance de chaque leçon sera d'abord donnée oralement, et que chaque nouvelle forme d'expression, chaque nouvelle préposition ou phrase sera soigneusement et abondamment éclaircie, au moyen d'objets, etc., à la main, de façon que l'élève ne soit pas comme un perroquet, se confiant à sa seule mémoire, et apprenant par cœur. Les leçons de langage doivent être copiées par l'élève, jusqu'à ce qu'elles puissent être écrites de mémoire, en présence de l'image, mais sans consulter le livre.

Les leçons par questions sont aussi pour être écrites avec l'image; mais sans revenir à la leçon de langage. Il est entendu que les deux questions et réponses seront écrites en toutes lettres, d'accord avec les instructions données pour le professeur. Mais cet exercice peut être varié en ayant la leçon écrite une seconde fois, avec de courtes réponses, donnant seulement l'information demandée, et rien de plus.

Dans l'Appendice, on trouvera quelques modèles de leçons pour l'enseignement oral, comparant l'image avec les objets actuels et les faits entourant les élèves.

Un professeur soigneux donnera des exercices ainsi variés sur chaque leçon, avant de passer à de nouvelles formes de pensée et de langage.

Le but principal est de familiariser les élèves avec le langage dans sa forme naturelle, dans des phrases, comme en emploient toutes les mères, en conversant avec chacun de leurs enfants sur les images, les faits ou les objets, etc., qui les entourent.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

2521. — Tours, imp. Rouillé Ladevèze, Deslis frères, suc^rs.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 6 Septembre 1887.

UNE VIEILLE MAIS TOUJOURS NOUVELLE QUESTION

Bien rares sont les institutions qui ont le bonheur d'avoir pour les sourds-muets de faible intelligence des classes spéciales et ne comprenant pas plus de huit élèves.

Avec la meilleure volonté du monde, s'il est obligé d'instruire douze ou quinze élèves, d'intelligence fort inégale, le professeur ne peut appliquer la méthode orale pure. Bien plus, ce maître ne peut que se faire cette conviction que les sourds-muets ne peuvent pas tous être instruits au moyen de la parole.

Parmi les sourds-muets qui se présentent à l'école pour y recevoir l'instruction et l'éducation, il en est toujours quelques-uns dont les organes buccaux sont si inertes, si peu souples, qu'il semble impossible de leur faire accomplir les mouvements nécessaires pour parler. Comment voulez-vous que le maître triomphe de cette inertie et de cette raideur, si vous lui confiez une classe nombreuse ? Au bout d'un mois de travail et d'efforts, peut-être avant, il condamnera ces élèves au silence, en déclarant que chez eux les organes vocaux sont rebelles à l'articulation.

J'ai connu un instituteur qui, après avoir pendant plus de quinze ans enseigné la parole à ses élèves, et après être devenu un maître habile dans cet art, se voyant forcé d'envoyer quelques-uns de ses élèves dans des classes où on les instruisait par la mimique et l'écriture, déclara qu'il ne pouvait faire autrement, ses forces ne lui permettant pas de donner la parole à tous les élèves d'une classe qui ne comptait pas moins de dix-neuf enfants ! D'ailleurs, il ne cessa de proclamer qu'on peut donner la parole à tous les sourds-muets. Cette même déclaration, je n'hésite pas à la faire, à mon tour, dans l'intérêt de ces pauvres enfants et pour consoler leurs malheureux parents.

*

Pour qu'il ne puisse pas jouir des avantages de la parole, il faut ou que le sourd soit un crétin, ou qu'il ait quelque grave lésion de l'un des organes phonateurs. De mon expérience, que dis je, de l'expérience du doyen des maîtres d'articulation, j'ai nommé M. D. Hirsch, il résulte que les exemples de semblables lésions sont excessivement rares (1).

Une seule fois, j'ai dû après six mois d'essais infructueux, déclarer, au sujet d'un sourd-muet qui m'avait été confié, qu'il n'était pas apte à recevoir l'instruction au moyen de la parole, parce qu'il avait le voile du palais fendu et la langue paralysée: durant mes dix-sept années de professorat, il ne m'a pas été donné d'observer un autre fait de ce genre, soit dans ma classe, soit dans celles de mes collègues.

Assurément, si le cerveau du sourd ne s'est pas développé normalement, si, comme l'écrivait M. L. Goguillot, l'organisme cérébral est frappé d'atrophie, alors, en vertu de ce grand principe, proclamé par les philosophes, que l'*âme subit les conditions du corps*, nous nous trouvons en présence d'un CRÉTIN; et les crétins doivent être recueillis dans les hospices et non dans les maisons d'instruction et d'éducation, car je voudrais que tous les instituteurs de sourds-muets fussent tels que les a dépeints l'illustre M. Spuller, actuellement ministre de l'Instruction publique en France : « des médecins, des apôtres, véritables libérateurs de ces intelligences enchaînées dans les ténèbres de l'ignorance ».

Quant à être des thaumaturges, des faiseurs de miracles, aucun instituteur, qu'il soit prêtre ou laïque, n'a eu et n'aura jamais cette prétention.

Pour donner aux organes de ces sourds-muets le mouvement et la souplesse dont ils paraissent manquer, il faut d'abord que le maître ne consacre ses forces qu'à un petit nombre d'élèves, et qu'il possède une certaine dose de patience, mais, entendons-nous, de *patience intelligente*. Pour certains élèves, la leçon d'articulation doit durer non une demi-heure mais

(1) — En 1883, à Bruxelles, j'eus l'honneur d'être présenté au vénérable M. D. Hirsch, et de visiter ensuite son école de Rotterdam, qui me parut être à la hauteur de sa réputation.

plus d'une heure par jour, en graduant scrupuleusement la difficulté des exercices. Gare si cette loi de gradation n'a pas été observée et si l'on marche à tâtons soit dans la provocation de la voix, soit dans l'étude des divers sons qui constituent le langage articulé.

Mais, objectera-t-on, contre l'application de mon système, qui exige une parfaite connaissance de la méthode et un petit nombre d'élèves, il en est toujours quelques-uns parmi eux dont la parole est bien incorrecte. Mais cette parole, messieurs, vaut beaucoup mieux que la mimique, car elle permet aux sourds-muets (même à ceux de faible intelligence, à ceux qui sont presque des crétins), d'acquérir des idées, qui, si elles ont été données avec méthode, je dis avec méthode, et en présence des faits, seront à jamais gravées dans leur esprit.

Avec de tels élèves, toutefois, il faut se contenter du nécessaire; il ne faut pas prétendre les enrichir des connaissances d'un ordre élevé, ni développer des pensées et des faits qui exigent une parfaite connaissance de la langue nationale. Au contraire, avec la mimique, je ne crois pas qu'il soit possible aux élèves de très court entendement, chez lesquels la réflexion fait si souvent défaut, de concevoir exactement ces quelques notions élémentaires de morale métaphysique et religieuse que possède le petit enfant du peuple, et dont le dernier des citoyens a besoin à chaque instant dans les diverses circonstances de la vie.

Allez, vous qui doutez encore que la parole puisse être donnée à tous les sourds-muets, parcourez les villages et les cités, à la recherche de ceux de ces malheureux, d'intelligence débile, qui ont été instruits par la méthode orale pure, et vous les trouverez *pensants*, capables de répondre en ce qui concerne leurs besoins et les choses les plus indispensables qu'ils ont apprises à l'école. Il n'en sera point de même avec ceux instruits au moyen des signes. Les exemples de ces faits se rencontrent en foule, non seulement en Italie, mais chez toutes les nations ; comme on rencontre en tout pays d'excellents professeurs de mimique devenus partisans de la méthode orale pure.

C. Perini.

DES DEVOIRS A FAIRE A DOMICILE

Je voudrais appeler l'attention des lecteurs de la *Revue Internationale* sur une question qui ne paraît pas toujours prise en considération, comme le mérite sa haute importance. Voici cette question : *Comment les devoirs à faire à domicile doivent-ils être conditionnés, afin qu'ils ne manquent pas leur but auprès de nos élèves sourds-muets ?* (1)

N'attendez pas toutefois des points de vue nouveaux ou bien un essai méthodique et pratique très étendu. Ce n'est qu'une modeste esquisse, ayant pour but de rappeler des choses connues et souvent traitées.

La façon même dont la question est formulée, indique que la nécessité d'imposer à nos élèves des devoirs à faire à domicile est admise *a priori*.

Prétendre démontrer que ces devoirs sont utiles et même indispensables, ne serait rien autre qu'une véritable perte de temps.

L'importance même de ces travaux est reconnue par tous les hommes ayant quelque expérience et quelque compétence en fait de pédagogie. On trouverait difficilement un maître soutenant sérieusement que les devoirs sont superflus dans l'éducation de nos enfants sourds-muets, et qu'on pourrait les supprimer impunément. Il ne saurait donc être question ici que d'établir le rapport exact qui doit exister entre l'enseignement proprement dit, les exercices et les devoirs à domicile.

Nul doute que le résultat de l'enseignement ne dépende en grande partie de ce rapport. Quand le maître ne sait pas discerner l'éducation de l'enseignement, et qu'il s'imagine que la première seule suffit à la formation d'un élève, les suites de son erreur sont fort préjudiciables.

Il y a un abîme entre apprendre et agir. A quoi sert l'audi-

(1) Il est évident que notre savant confrère parle ici des élèves externes ou demi-pensionnaires. Pour des internes, ses observations portent donc sur les devoirs à faire en étude. — N. D. L. R.

tion répétée d'une règle et même le fait de l'apprendre par cœur sans son application? Pour cela, l'enseignement doit être donné de telle sorte que toute notion exposée à l'élève soit suivie immédiatement d'un devoir d'application.

Mais, en écartant toute divergence sur la nécessité des devoirs à domicile, la formule de la question qui fait l'objet de cette conférence indique fort clairement que ces travaux ne remplissent pas toujours leur but, et, par conséquent, ne sont pas suivis des résultats qu'on serait en droit d'en attendre.

La recherche des causes qui produisent ce résultat, qu'on ne saurait passer sous silence, telle est la tâche que nous nous imposerons ensuite.

Une fois la source d'un mal bien connue, il devient aisé de prescrire les moyens propres à en éviter les inconvénients.

Quel est le but des travaux en question?

Rien ne saurait nous fournir une réponse plus sûre que les motifs qui nous ont amené à introduire les devoirs à domicile. Le nombre en est considérable, et si je devais les signaler tous, il me faudrait augmenter considérablement les proportions de ce travail.

Je me bornerai à considérer ici les deux motifs qui pèsent le plus dans la balance :

1° Le temps passé à l'école est loin de suffire à une étude complète des matières imposées par le programme. Il est donc indispensable que l'enfant s'occupe des matières enseignées, en dehors des heures qu'il passe à l'école;

2° C'est par des travaux personnels imposés à l'enfant, d'après un plan déterminé, qu'on peut le mener à cette individualité, sans laquelle il ne saurait être en état de prendre place parmi les anneaux de la grande chaîne formée par la société humaine.

Répéter et renforcer les notions reçues à l'école, et ouvrir la voie à une application spontanée et sûre des notions acquises en classe, sont donc les objets principaux des devoirs prescrits pour la maison. (Objets qu'on ne saurait trop garder en vue.) Et vraiment on peut dire que le second, qui consiste à amener l'écolier à faire emploi des notions acquises, est le résultat auquel ces travaux sont appelés à contribuer le plus.

D'où vient donc que ce but, que nous avons si clairement devant les yeux, se trouve être si souvent manqué?

La réponse à cette question n'est guère difficile. Bien que *savoir* et *pratiquer* soient des conceptions foncièrement différentes, elles sont encore très fréquemment confondues. Maint instituteur croit avoir fait son devoir et satisfait à ses obligations, quand il a exposé à ses élèves les connaissances prescrites par le programme et qu'il leur a indiqué les moyens de se les assimiler. Il ne s'aperçoit pas qu'il s'est borné ainsi à leur montrer la voie qui conduit au but, mais que ce but lui-même n'a pas été atteint.

Toutefois, il est excusable, dans une certaine mesure, de tomber dans cette erreur. Il est excusable surtout, parce que la pédagogie moderne pèche à l'endroit de cette périlleuse confusion. Le principe de certains pédagogues consiste à multiplier et à augmenter le plus possible les matières à enseigner. La quantité est leur seule préoccupation, leur fille préférée. La qualité n'est à leurs yeux qu'une Cendrillon. Écoles pour les idiots, écoles pour les enfants intelligents: écoles primaires, écoles supérieures, toutes souffrent du même mal. Et le pire est que ce mal provient des idées et des exigences mêmes de notre temps. La vraie pédagogie vise à la simplification et à l'approfondissement, mais tous les jours la vie augmente ses exigences en fait de connaissances et d'aptitudes. Là gît tout le mal, au moins apparemment.

Et maint pédagogue, connaissant la bonne voie, choisit la mauvaise, parce qu'il l'envisage comme un mal inévitable (1). Cette pratique, née de la tendance contemporaine, qui consiste à ne juger la valeur des gens que d'après le poids de leurs connaissances, s'est malheureusement égarée dans le domaine de l'enseignement des sourds-muets et y a trouvé accueil. Un coup d'œil jeté sur tel programme ou dans l'un des ouvrages destinés à nos enfants nous convaincra immédiatement de la vérité de cette remarque.

Heureusement que les prophètes de ce genre sont encore

(1) A rapprocher des nombreuses discussions qui viennent de se produire sur le *surmenage scolaire.*

isolés; mais il est à craindre que bientôt le nombre de leurs adhérents ne s'accroisse notablement. Ils se défendent très habilement contre les assauts et les raisonnements de leurs adversaires, à l'aide de cet aphorisme : « Ce que la vie apprend « à celui qui jouit de la plénitude de ses facultés, doit être « appris aux sourds-muets par un enseignement strictement « méthodique. »

Il est certain que cette proposition est juste, et que l'on s'y conforme généralement en tenant compte de certaines circonstances. Mais on doit bien se garder d'en étendre le sens au point d'en faire le foyer où viennent converger tous les fils de la faculté d'assimilation des sourds-muets. Le contestable : « Beaucoup aide beaucoup », se trouve en présence de l'incontestable : « Peu mais bien. » On doit considérer comme un ennemi mortel du « bien » un enseignement qui n'a d'autre but que d'accumuler des matières brutes qui, plus tard, dans la lutte pour l'existence, pourront et devront être transformées en espèces sonnantes. Le but unique de l'école est-il donc de pourvoir le havresac de tous les hommes qui la traversent de tout ce dont ils pourront avoir besoin dans le voyage de la vie?

L'éducation consiste-t-elle donc uniquement (à part son but moral) dans la dispensation des connaissances utiles? La préparation intellectuelle est loin d'être identique avec les connaissances positives elles-mêmes. Ces connaissances, il est vrai, supposent une bonne préparation, mais elles n'y suppléent point. Le récipient doit être mis en état de recevoir ultérieurement le contenu utile.

Dès le temps scolaire, on doit chercher à y introduire des connaissances dans une certaine mesure (c'est-à-dire qu'on ne saurait sans inconvénient le laisser complètement vide). Mais on doit aussi éviter de le remplir. Les notions doivent être diverses, afin que l'esprit de l'enfant puisse se les assimiler paisiblement et sans effort.

(*A suivre.*) KOPKA.

CONSEILS AUX PARENTS

DISCOURS

Prononcé à la distribution des Prix de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris (8 août 1887)

MONSIEUR LE PRÉSIDENT, MESDAMES, MESSIEURS,

Rien n'a le don de nous émouvoir comme le spectable d'une infortune imméritée ; et si le malheur frappe des enfants, il semble qu'une pitié plus vive nous monte au cœur. Cette émotion, vous l'avez ressentie, en franchissant le seuil de notre maison, vous la ressentez encore, en jetant les yeux sur ceux qu'a réunis ici la communauté de leur infortune.

A l'heure des vacances, à l'heure où la tâche du maître finie celle de la famille commence, vous me pardonnerez, mères, sœurs, amies de nos élèves, de vous donner quelques conseils.

Je m'adresse à vous, Mesdames, car je sais que vous possédez au suprême degré cette persévérance de la bonté qu'on nomme la patience; je sais que vous êtes nos meilleurs auxiliaires dans l'œuvre de réparation que nous avons entreprise, et que, secondés par vous, nous mènerons à bonne fin.

Nous nous employons de notre mieux, vous ne l'ignorez pas, à faire parler les enfants commis à nos soins. Un hasard brutal, en les privant de l'ouïe, semblait les avoir voués à l'éternel silence ; nous leur donnons la parole. Mais c'est surtout auprès de vous qu'ils trouveront l'occasion de mettre à profit ce qu'ils ont appris, qu'ils pourront recueillir le fruit de leurs labeurs et de leurs peines.

Comment parlent ces enfants ? Comment convient-il de leur parler pour être compris d'eux? Tels sont les deux points sur lesquels je vous demande la permission d'arrêter un instant votre attention.

Et d'abord, je dois vous mettre en garde contre deux erreurs, ou plutôt deux exagérations également répandues.

Sans tenir compte des difficultés que le sourd-muet a dû surmonter pour conquérir la parole, d'aucuns se figurent volontiers qu'il doit parler couramment, comme s'il entendait; d'autres, par un sentiment tout opposé, se montrent ravis au moindre mot qui s'échappe de ses lèvres. Ceux-ci sont trop indulgents, ceux-là trop sévères.

La vérité est que la parole de la plupart de nos élèves ne rappelle que de loin celle de leurs frères entendants; la vérité est, qu'en dépit de nos efforts, les sourds ne seront jamais que des sourds, et qu'ils resteront, de par la dure loi de leur naissance, des invalides de la parole.

Nous regarderons notre mission comme remplie, du jour où nous leur aurons donné à tous, même aux plus sourds, un langage intelligible qui leur permette d'entrer en relation avec la société.

Ce langage sera plus ou moins correct, suivant leur intelligence (dont les organes ont pu être lésés en même temps que l'appareil auditif), suivant leurs aptitudes, et suivant leur degré d'instruction. Pour les comprendre, il faudra parfois de la complaisance, il faudra les deviner un peu; et, pour cela, le mieux sera de les écouter avec son cœur.

Vous leur serez indulgents, si vous songez qu'il suffit, dans leurs discours, d'un mot mal prononcé, d'une syllabe mal articulée, d'un son omis ou déplacé pour dérouter votre oreille; vous leur serez indulgents, si vous songez à tout ce qu'il leur a fallu faire d'efforts pour vous donner la joie de les entendre; vous leur serez indulgents, par respect pour leur souffrance.

Surtout, quelque étrange et bizarre que leur accent puisse vous sembler en certains cas, gardez-vous d'en rien laisser paraître devant eux. Nos pauvres enfants sont susceptibles, comme tous ceux qu'un long malheur aigrit; vous les blesseriez cruellement et, chose plus grave, vous fermeriez à jamais ces lèvres qu'on a eu tant de peine à ouvrir.

Ne connaissant du monde extérieur que ce que leurs regards en ont pu surprendre, de bonne heure ils sont devenus phy-

sionomistes par nécessité ; et, à les bien observer, on s'aperçoit bientôt qu'ils aiment qui les aime.

Mais ce n'est point assez de les entendre ; il faut encore qu'ils vous comprennent.

Quant vous leur parlerez, n'oubliez pas que toute l'attention de leurs yeux devra être attachée aux mouvements de vos lèvres pour y saisir l'expression de votre pensée.

Ayez soin de vous placer en face d'eux, et de telle sorte que votre visage ne soit pas dans l'ombre.

Tous les geste, tous les mouvements des bras ou du corps que vous feriez en leur parlant, auraient pour résultat de distraire leur regard, de diviser leur attention, de les empêcher de recueillir vos paroles.

Imitez donc l'immobilité du maître s'adressant à ses élèves ; et, comme lui, exprimez-vous lentement sans découper les mots en syllabes, distinctement sans en exagérer la prononciation.

A ce propos, laissez-moi rappeler des souvenirs personnels. Une dame, devenue sourde, avait appris à lire sur les lèvres. Mise en présence d'un étranger qui, croyant bien faire, exagérait les mouvements de l'articulation, elle ne put s'empêcher de lui dire : « Mais parlez-moi donc comme à tout le monde ! »

Cet hiver, une autre dame, ayant appris également la lecture sur les lèvres, me disait :

« Je converse beaucoup plus facilement avec les personnes qui articulent bien, avec les artistes de nos théâtres, par exemple ; et si chacun parlait correctement, ce serait un plaisir d'entendre avec ses yeux. »

Est-ce à dire, Mesdames, que vous devrez toutes vous exprimer comme des professeurs ou des artistes ? Certes, non ; mais il est indispensable de surveiller sa prononciation quand on veut communiquer avec nos enfants.

On a tort de s'imaginer qu'il est nécessaire de hausser le ton pour se faire mieux comprendre : rien ne sert de crier.

Chez ces jeunes élèves, il est vrai, la vue a suppléé l'ouïe, et ils ont acquis le triste privilège d'entendre avec leurs yeux. S'en suit-il qu'ils comprendront tout ce que vous leur direz ? Gardez-vous de cette illusion.

Comme les autres enfants, ils peuvent entendre une conversation sans la comprendre; ils peuvent lire le français, comme d'autres lisent le latin. Seuls, les mots qu'ils ont appris éveillent une idée dans leur esprit. Ils auront beau répéter vos paroles, s'ils n'en connaissent déjà le sens, elles ne seront pour eux que de vains sons. C'est pourquoi vous ne pourrez employer dans vos entretiens que des mots qui leur soient familiers. Leur vocabulaire est fort incomplet sans doute, surtout pendant les premières années ; néanmoins vous trouverez, en consultant leurs cahiers de classe, matière à bien des conversations.

Vous saurez, Mesdames, j'en suis convaincu, et les écouter, et leur parler. Ainsi, ils apprendront à vous chérir en apprenant à vous comprendre; ils vous prouveront, et ce sera votre meilleure récompense, qu'ils ne sont pas étrangers à cette vertu que l'un d'eux a si ingénieusement définie : « la mémoire du cœur. »

Je m'arrête, ne voulant pas abuser plus longtemps de votre bienveillante attention.

MESDAMES, MESSIEURS,

S'étant donné pour mission d'effacer les inégalités sociales, la République a pensé qu'une partie de sa tâche, non la moins noble, consistait à réparer dans la limite du possible les erreurs cruelles de la nature. Votre présence, Monsieur le président, nous prouve une fois de plus la sollicitude du Gouvernement pour les faibles, pour les humbles, pour les déshérités ; et, je ne ferai que traduire la pensée de nos élèves, de leurs parents et de leurs maîtres, en vous adressant, au nom de tous, les plus vifs remercîments.

Nous savons, Monsieur le président, quel grand intérêt vous portez à nos jeunes apprentis ; nous savons que, sous votre inspiration, des travaux manuels ont été organisés, des ateliers transformés : nous savons enfin avec quelle autorité et quelle compétence vous présidez la Commission chargée de perfectionner notre enseignement professionnel. Pour tout le bien

que vous avez déjà fait à cette maison, pour tout celui que vous lui ferez encore, je suis heureux de pouvoir vous exprimer notre profonde reconnaissance.

Il est une autre personne que je veux remercier d'être venue : c'est Monsieur le docteur Peyron, directeur de l'Administration de l'Assistance publique, notre ancien directeur, qui nous revient aux jours de fête comme aux jours de deuil, et qui, l'an dernier, nous témoignait sa bienveillance en présidant cette cérémonie, heureux de voir prospérer et grandir entre les mains de son successeur la réforme qu'il a introduite dans notre institution.

Et vous, mères de famille, qui nous avez fait l'honneur de nous confier des êtres d'autant plus chéris qu'ils étaient plus à plaindre, soyez sans inquiétude en nous les ramenant.

Ils trouveront dans cette école toute une génération de maîtres jaloux de continuer les glorieuses traditions de leurs devanciers, et fiers de collaborer à l'œuvre qu'ont illustrée un apôtre comme l'abbé de l'Epée, un penseur comme Degérando, des instituteurs comme Bébian et Valabe-Gabel.

M. Dupont.

DE LA NÉCESSITÉ ET DES MOYENS DE COMBATTRE

La tradition des signes conventionnels

Dans les Écoles où l'on veut introduire la méthode orale pure

---

Dans les écoles qui existaient bien avant le Congrès de Milan, on fit usage de trois méthodes principales pour intruire les sourds-muets. On les instruisit d'abord uniquement au moyen des signes conventionnels que les instituteurs durent créer pour communiquer avec leurs élèves. Puis, on songea à améliorer cette méthode, qui ne permettait pas aux élèves de se

faire comprendre hors de l'école, en mettant à la base de l'instruction, la langue nationale exprimée au moyen de l'écriture et de l'alphabet manuel ; mais toujours nécessairement expliquée au moyen des signes conventionnels. On en vint a instruire les mieux doués au moyen de la parole : celle-ci toutefois ne fut à l'origine qu'un vêtement de luxe donné à ceux qui présentaient des aptitudes spéciales, lesquels étaient néanmoins instruits par l'autre méthode. Peu à peu la méthode orale s'appliqua à tous les élèves, sans exclure toutefois l'intermédiaire des autres moyens, et en tolérant l'usage sinon l'abus des signes. C'était en somme la méthode mixte. Enfin, après avoir reconnu combien la tolérance du signe était préjudiciable à l'usage de la parole, la méthode orale se perfectionna si bien qu'elle devint unique, pure, telle que l'a approuvée à l'unanimité le Congrès international de Milan. Mais dans les institutions où, avant d'introduire la méthode orale pure, on n'a pas pris la précaution de réformer radicalement l'école elle-même, peut-on dire que la méthode orale pure soit appliquée ? je n'hésite pas à dire franchement : Non. Et je le prouve.

En ce qui regarde le passage d'une méthode d'instruction à l'autre, voici l'histoire à peu près semblable de la plupart des écoles. La transformation s'opéra lentement dans l'école et parmi des élèves vivant de la vie commune. Ainsi les élèves instruits d'abord uniquement au moyen des signes, reçurent ensuite l'instruction par l'écriture et l'alphabet manuel. Donc, tous ces élèves connaissaient parfaitement les signes conventionnels, d'autant plus que ces signes avaient été employés pour leur enseigner la langue nationale et qu'ils s'en étaient servis comme d'un moyen de communication. Peu à peu, on introduisit la méthode orale, mais toujours avec des élèves habitués à recevoir l'instruction par d'autres méthodes : ou pour le moins avec des élèves vivant avec ceux-là. Par suite tous les élèves connaissaient les signes ; ils les connaissaient d'autant mieux que, au début de la méthode orale, les signes étaient employés par tous les maîtres comme moyen de communication et d'explication.

On en vint à abolir définitivement les signes tant comme moyen d'enseignement que comme moyen de communication et à n'en tolérer l'usage nulle part dans l'école ; et cela parce qu'on avait reconnu l'inconvénient de l'usage des signes. Pénétrés de l'importance de cette proscription des signes, directeurs et professeurs n'épargnèrent pas leur efforts pour les chasser. Mais le personnel des petits employés de l'école habitué à communiquer par signes avec les élèves, fut plus difficile à persuader, et continua à faire usage d'un moyen de communication si facile que la tradition s'en est conservée. Cette abolition du signe fut donc limitée à la classe, qui est le lieu où l'élève passe la moindre partie de la journée ; et où il n'a guère ni le temps, ni l'autorisation de converser spontanément. Aussi, partout ailleurs qu'en classe; pour causer et pour exprimer ses besoins, il employait de préférence le langage des signes dont la tradition s'était perpétuée. La tradition fit tant, que ces signes ont été altérés et que l'élève se contentait de faire une simple partie du signe qui primitivement servait à exprimer une idée.

Il en résulte que l'usage de cette mimique traditionnelle nuit à l'emploi de la parole et que de plus, elle donne aux élèves des idées incomplètes et confuses. Et s'il en était ainsi au temps où la mimique était employée dans sa plus parfaite intégrité, car elle est par sa nature même obscure et complexe, comment n'en serait-il pas de même aujourd'hui que les signes sont si altérés, si tronqués et employés sans méthodes?

Les faits nous prouvent que cette tradition de la mimique conventionnelle existe, ils nous prouvent quel grave préjudice elle cause à la méthode orale pure. Le maître qui instruit les élèves par la méthode orale pure, ne peut aller que lentement, au début de l'instruction. C'est seulement en troisième et quatrième année qu'il peut enseigner des mots représentant des idées d'ordres complexe, et il y arrive en s'appuyant sur la réalité, sur les faits sensibles pour élever graduellement l'esprit de l'élève. Pour faciliter l'acquisition de ses idées, il lui faut étudier, étudier encore, chercher tout un monde de procédés, et faire un grand nombre de leçons avant d'ensei-

gner à l'enfant les mots qui représentent ces idées. Et quand il leur donne ces mots, quel est la plupart du temps le résultat obtenu ? L'élève intelligent aussitôt, l'autre un peu plus tard s'écrient : Ah ! ce mot signifie....., et là ils font le signe que la tradition leur a appris depuis longtemps. Il arrive par conséquent que dans l'esprit de l'élève le mot au lieu d'être intimement lié à l'idée et de la rappeler, ne lui rappelle que le signe qu'il possédait déjà. La force de la tradition fait donc que les élèves sont instruits en réalité par le système mixte, c'est-à-dire que la parole ne leur vient qu'en deuxième ligne, qu'elle n'est pour ainsi dire que le vêtement du signe ; qu'ils ne la retiennent pas, et qu'ils ne l'emploient guère. Les élèves ainsi instruits, disons-le franchement, sont encore des muets, puisque pour eux le signe prime la parole. Telle est la cause des pénibles surprises qu'éprouvent les maîtres dans les institutions ou règne la tradition mimique ; ils les éprouvent surtout dans les dernières années d'études soit qu'ils corrigent les devoirs, soit qu'ils écoutent la parole de leurs élèves. Leurs phrases sont tronquées, incorrectes, mal construites, il faut une certaine habileté d'interprétation pour en pénétrer le sens ; et cela, parce qu'ils ont l'habitude de penser et de s'exprimer en signes et que par suite la construction mimique perce dans leurs discours comme dans leurs écrits. Pour montrer les funestes résultats de l'enseignement donné par la méthode mixte, il suffit, je crois, de citer le fait raconté par mon éminent directeur, M. l'abbé J. Tarra, dans une lettre adressée par lui au journal de Sienne à la date du 4 avril 1881. Voici le fait. « Ces jours-ci, soixante sourdes-muettes ont été appelées à Milan, pour suivre les exercices religieux. Vingt-deux d'entre-elles appartenaient à la période des dix dernières années c'est-à-dire avaient été instruites uniquement au moyen de la parole : trente-huit avaient fait leur études précédemment et par suite avaient été instruites les unes au moyen de l'écriture expliquée par les signes, les autres par la méthode mixte, parole, signes et écriture. Je dus donc établir une séparation, et mettre d'une part celles qui parlaient pour les instruire uniquement par la parole, et former une autre section avec

les sourdes-muettes instruites au moyen des signes. Restaient une dizaine de sourdes-muettes ayant reçu l'instruction par le système mixte, parole et signe, que je dus reléguer dans la deuxième section, la section des muettes, parce qu'elles avaient beaucoup de peine à lire sur les livres et parce que le signe, bien qu'il ne fut entré que pour une faible proportion dans les moyens d'enseignement employés avec elles, avait fini par envahir le domaine de leur intelligence ; si bien qu'elles avaient abandonné l'emploi de la parole pour celui de la mimique. »

(*A suivre.*)

OGGIONI GIOVANNI,
Professeur à l'École des pauvres de Milan.

DISTRIBUTIONS DE PRIX

Institution nationale de Paris

A l'Institution nationale de Paris, la distribution des prix a eu lieu le 8 août, à 2 heures de l'après-midi, sous la présidence de M. CORBON, sénateur, questeur au Sénat.

Voici le compte rendu qu'en donne le *Petit Journal* du mercredi 10 août.

« On peut hautement proclamer qu'une des plus belles conquêtes de la science et de la patience humaine est l'admirable méthode orale qui permet aux sourds-muets d'entendre et de parler.

« Lorsqu'on rapproche ces mots qui ont l'air de constituer l'antithèse la plus choquante, il semble qu'on ne parle pas sérieusement. Et pourtant rien n'est plus réel : les sourds-muets, aujourd'hui, entendent et parlent. Ils entendent avec leurs yeux; leurs réponses n'ont pas le caractère nettement

clair des articulations de la parole humaine, mais elles sont cependant assez précises pour faire cesser cette torture qui isolait le sourd-muet de tout ce qui l'entourait et le poussait parfois à une sorte de farouche sauvagerie.

Hier, a eu lieu la distribution des prix aux deux cent quatre-vingts élèves qui reçoivent, à l'Institution nationale des sourds-muets de la rue Saint-Jacques, une instruction qui se développe et s'étend chaque jour.

« La séance était présidée par M. Corbon, sénateur, qui s'est dès longtemps consacré à la création et à l'amélioration de l'enseignement manuel et professionnel des sourds-muets.

« Auprès de lui avaient pris place M. le docteur Regniart, inspecteur général au ministère de l'intérieur, président du jury d'examen ; M. Peyron, directeur de l'assistance publique, ancien directeur de l'Institution nationale ; M. Jacques, président du conseil général de la Seine, et un grand nombre de personnalités politiques et philanthropiques.

« Une vaste tente, dressée dans une des cours de l'établissement, abritait les parents et amis des élèves, ainsi qu'une très remarquable exposition des objets fabriqués dans les ateliers par les jeunes élèves.

« M. Dupont, professeur à l'institution, a prononcé un excellent discours, dans lequel il s'est appliqué à donner aux parents les conseils pratiques et les indications générales qui leur permettront de causer pendant les vacances avec les enfants qui vont leur être rendus pour quelque temps.

M. Corbon, dans une allocution familière, a surtout insisté sur l'enseignement professionnel donné aux sourds-muets, et qui leur permet de reconquérir dans la société une place honorable et suffisamment rémunératrice pour assurer leur existence.

« Il a remis de la part du ministre de l'Instruction publique, les palmes d'officier de l'instruction publique à M. Théobald, ancien professeur, et les palmes d'officier d'Académie à MM. Dupont et Bélanger, professeurs à l'Institution nationale.

« M. Javal, directeur de l'institution, a ensuite présenté un groupe d'élèves qui ont exécuté, aux applaudissements en-

thousiastes de tout l'auditoire, de très remarquables exercices de parole articulée : questions, réponses, dialogues, interrogations sur l'histoire et la géographie.

« La proclamation des prix a terminé la séance. Les deux prix d'honneur ont été attribués à MM. Louis Pons et Calixte Foucard. »



Institution des sourds-muets de Lyon

La distribution des prix aux élèves de l'institution des sourds-muets de Lyon a eu lieu hier soir, au pensionnat Hugentobler, rue des Maisons-Neuves à Villeurbanne.

Ainsi qu'on le lira plus loin dans le discours de M. Bérard, cette institution prospère d'année en année.

Grâce à l'excellente méthode employée, on est presque arrivé à y faire parler les élèves, qui maintenant se font comprendre même par les étrangers.

Ce surprenant résultat est surtout dû au zèle et à la patience du directeur, M. Hugentobler, et de ses dévoués collaborateurs qui, sans se laisser décourager, poursuivent leur but qui est de pallier à la triste infirmité de leurs jeunes gens.

Un nombreux public avait répondu aux lettres d'invitation, et malgré le temps étouffé, on respirait à l'aise sous une vaste tente dressée dans une cour ombragée de l'établissement.

La séance était présidée par M. Bérard, conseiller municipal, président de la société.

Dans l'assistance, nous remarquons MM. Bérard, substitut du procureur de la République ; Lacassagne, professeur à la Faculté de médecine ; Bedin, Troussellier, Deschamps, Collomb, conseillers municipaux ; Lévy, professeur ; Sanaoze, président de l'Harmonie du Rhône, etc.

Cette excellente société, qui avait prêté son concours afin

de rehausser la solennité de la fête, a offert une attraction de plus au public.

A 2 heures 1/2, arrivent M. Cambon, préfet du Rhône, et son secrétaire général, M. Gouley.

L'Harmonie, sous la direction de son chef, M. Charton, joue la grande marche de *Patrie*, puis le président, après avoir souhaité la bienveuue à M. Cambon, prononce le discours suivant :

Discours de M. Bérard

Mesdames et Messieurs,

Nous sommes arrivés à la fin de notre quatrième année scolaire et, grâce aux efforts laborieux du directeur et de ses auxiliaires, nous ne pouvons que nous féliciter des résultats obtenus.

Notre institution ne comptait l'année dernière que 37 élèves ; cette année 49 enfants sont venus s'asseoir sur ses bancs, 47 y sont encore. Parmi eux, 38 sont originaires du département du Rhône ; 2 de Saône-et-Loire ; 3 de l'Ardèche ; 1 du Jura ; 1 de l'Isère ; 2 viennent des pays étrangers.

Nos 47 pensionnaires se répartissent en 38 garçons et 9 filles.

Parmi les 38 enfants originaires du département du Rhône, 25 ont des bourses ou des demi-bourses accordées par le département ; 8 des bourses entières données par la ville de Lyon. De son côté, la société de patronage paye la pension de 8 enfants.

L'accroissement du nombre de nos élèves a été une charge nouvelle pour les professeurs de notre institution ; mais leur zèle et leur dévouement, dignes de tous les éloges, ont été à la hauteur de leur tâche.

Notre excellent directeur, du reste, leur donnait l'exemple du courage et du travail ; toujours sur la brèche, il luttait avec énergie et succès pour faire de l'institution fondée par ses soins la rivale des premiers établissements nationaux.

Nous ne pouvons oublier qu'il était soutenu dans cette tâche par sa compagne dévouée, qui, chargée de la direction matérielle de l'école, contribuait, par ses soins vigilants, par son administration maternelle, à la prospérité de l'institution. C'est à elle surtout que l'on doit l'état sanitaire excellent de notre école qui, jusqu'à ce jour, est restée à l'abri de toute maladie grave ou contagieuse. Résultat extraordinaire si l'on tient compte de la faiblesse de constitution d'enfants sourds-muets.

A notre époque démocratique, à l'heure où la République fonde sur notre sol national l'instruction pour tous, c'est un devoir d'appeler tous les déshérités à profiter des découvertes de la science, des progrès de l'humanité. C'est à cette tâche que s'est consacré M. Hugentobler qui a compris combien il était nécessaire pour les sourds-muets de savoir pour conquérir la bienveillance de leurs semblables et pour se créer dans la vie une voie prospère et heureuse.

Aussi est-il parvenu à gagner à son œuvre la sympathie universelle qui

chaque jour s'affirme par de nouveaux témoignages. Ces témoignages, vous, Mesdames et Messienrs, ne nous les donnez-vous pas aujourd'hui en venant ainsi si nombreux à notre fête de famille ? Votre présence est un encouragement pour nos enfants, un bonheur pour nos maîtres.

Mais, hélas ! nos faibles ressources pécuniaires ne nous permettent pas de faire tout le bien que nous voudrions faire : trop souvent nous sommes obligés, faute d'argent, de refuser des enfants pauvres que nous amènent leurs parents.

Déjà le département du Rhône et la ville de Lyon sont venus aider de leur précieux concours les citoyens généreux dont les dons ont permis à notre œuvre de naître, de vivre et de grandir.

L'État lui-même nous a, ces jours derniers, encouragés en nous accordant une subvention, témoignage de sympathie dont nous trouvons un précieux gage dans la présence parmi nous, en ce jour de fête, de son représentant.

Nous vous remercions, M. le Préfet, d'avoir voulu ainsi en venant assister à cette fête, approuver notre œuvre dont le but philanthropique tend uniquement à secourir ceux qui ont le double malheur d'être tout à la fois les deshérités de la fortune et de la nature.

Interrogés par leurs professeurs, les élèves résolvent diverses questions, font des exercices au tableau avec une prestesse et une facilité vraiment surprenantes.

M. Lacassagne, professeur à la Faculté de médecine, prend à son tour la parole.

Le célèbre professeur avait pris pour sujet de la conféreuce : « L'Oreille et le Sourd-Muet au point de vue de l'anthropologie et de la médecine légale. »

Pendant de trop courts instants, l'orateur a tenu l'auditoire sous le charme de sa parole, aussi a-t-il été fréquemment interrompu par de vifs applaudissements.

Après un morceau exécuté par l'Harmonie, M. Hugentobler, le sympathique et dévoué chef de l'Institution, donne lecture du palmarès et proclame les noms des élèves les plus méritants.

MM. Michel Carrichon, de Lyon, et Jean Desflache, également de Lyon, ont obtenu (*ex-æquo*) le prix d'honneur offert par la Société des sourds-muets de Lyon.

Pendant le concert, de jeunes et charmantes quêteuses ont recueilli une somme de 142 fr., qui a été versée à la Société de patronage.



Institut national des sourds-muets de Chambéry

La distribution des prix à l'Institut de Chambéry a eu lieu le 12 août. Elle était présidée par M. le préfet de la Savoie, qui, dans un remarquable discours que nous voudrions pouvoir reproduire, a fait admirablement ressortir les principaux avantages de l'enseignement par la parole. L'auditoire a été d'autant mieux convaincu qu'il venait d'avoir une preuve certaine des excellents résultats obtenus par la nouvelle méthode. Un certain nombre d'élèves pris dans toutes les classes de l'Institution, avaient exécuté une petite saynète, dont voici le sujet en quelques mots :

En l'absence de leur professeur, les élèves imaginent de jouer à l'inspecteur, et l'un d'eux, affublé pour la circonstance d'un habit, d'une cravate blanche et d'un antique faux-col, interroge successivement chacun de ses camarades « depuis les petits qui commencent à articuler, jusqu'aux plus plus grands qui peuvent déjà causer entre eux par la parole ».

Ce cadre très simple a permis de mettre les spectateurs au courant des exercices pratiqués dans chaque classe, et de la méthode d'enseignement employée à l'Institution. En première année, deux bambins de neuf à dix ans sont venus articuler *pomme, cerise, tableau,* etc. En deuxième et en troisième année, les enfants ont exécuté des ordres très simples ou tenu une petite conversation.

Citons ce dialogue entre deux élèves de troisième année et l'inspecteur :

L'inspecteur. — Bolandard, tire les cheveux de Duguerret.

(B. exécute l'ordre et reçoit en échange un coup de poing de son camarade.)

L'Inspecteur. — Mettez vos mains dans vos poches. — Venez ici !

— Duguerret, tu es un polisson. Pourquoi as-tu battu Bolandard ?

D. — Parce qu'il m'a tiré les cheveux.

L'Inspecteur. — Demande-lui pourquoi il t'a tiré les cheveux.
D. à B. — Pourquoi m'as-tu tiré les cheveux ?
B. — C'est Girard qui me l'a commandé.
L'Inspecteur Girard. — Duguerret, tire les oreilles à Bolandard.

Beaucoup de professeurs de sourds-muets reconnaîtront sans doute dans ce dialogue le type de quelques-unes de leurs leçons.

La géographie a fait une partie des frais de la représentation et a permis au dessin et à l'Écriture de montrer la place qu'elles occupent dans notre enseignement.

Nous ne citerons pas les plaisantesies, les jeux de scène et les grimaces plus ou moins réussies de l'Inspecteur. Nous remarquerons seulement que l'impression générale a été excellente. A la fin de la cérémonie, c'est un élève qui a lu le discours d'usage pour remercier M. le Préfet d'avoir bien voulu présider la solennité.

La rentrée des classes à l'Institut de Chambéry a été fixée au 3 octobre.

INFORMATIONS

Bourses départementales à l'Institution Magnat. — Le *Bulletin municipal officiel de la ville de Paris*, contient le compte rendu d'une discussion qui a eu lieu, au sein du conseil général (séance du 13 juillet), au sujet des bourses à accorder à soixante-six sourds-muets ou sourdes-muettes de l'institution Magnat. Sur le rapport de M. Gaufrès, et après quelques observations de M. Piperaud, le crédit a été accordé.

*
* *

Distinction honorifique. — Nous lisons dans *l'Éclair de Liège* du 19 juillet dernier.

« M. Piot (frère Cyrille), professeur à l'Institut royal des

« sourds-muets et des aveugles, à Woluwe-Saint-Lambert lès « Bruxelles est nommé Chevalier de l'Ordre de Léopold. »

Le frère Cyrille était le sympathique secrétaire général du Congrès de Bruxelles, il a rendu populaires en France et en Belgique, en les traduisant, les savants traités de Hill sur l'articulation.

Nous envoyons toutes nos félicitations à notre savant confrère.

*
* *

Inscriptions commémoratives. — Voici le libellé des plaques commémoratives qui seront placées à Paris, rue Thérèse 23, par les soins du Comité des inscriptions historiques de la ville de Paris :

1re PLAQUE

« *L'abbé de l'Épée, l'instituteur des sourds-muets, ouvrit son* « *école en* 1760, *et mourut entouré de ses élèves, le* 23 *dé-* « *cembre* 1789, *dans une maison de la rue des Moulins au-* « *jourd'hui démolie.* »

2e PLAQUE

« *Le nom de l'abbé de l'Épée, le premier fondateur de* « *cet établissement, sera placé au premier rang de tous les* « *citoyens qui ont le mieux mérité de l'humanité et de la* « *patrie.* »

(*Loi des* 21 *et* 29 *Juillet* 1791.)

* *
*

Examens et concours de fin d'année à l'Institution nationale de Paris. — Les examens de fin d'année des

élèves de l'Institution nationale de Paris ont eu lieu cette année, sous la présidence de M. le Dr Regnard, inspecteur général au ministère de l'intérieur ; la commission se composait de M. Javal, directeur de l'Institution, du Dr Ladreit de Lacharrière, médecin en chef de l'établissement, du censeur, et pour chaque section, du professeur de la classe immédiatement supérieure ; elle avait pour secrétaire, M. de Saint-Sauveur, sous-chef de bureau au ministère de l'intérieur.

*
* *

Un concours pour des emplois de *répétiteurs* à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris a eu lieu le 3 août 1887, à 2 heures de l'après-midi à l'Institution nationale sous la présidence de M. le Dr Regnard.

Pour prendre part à ce concours, les candidats devaient avoir dix-huit ans révolus et moins de trente ans, être nés ou naturalisés Français.

A l'appui de sa demande, le candidat avait à produire :

Son acte de naissance ;

Un extrait de son casier judiciaire ;

Le brevet de capacité de l'enseignement primaire ou un diplôme constatant un grade universitaire.

Les épreuves du concours consistaient en épreuves écrites sur l'orthographe, l'écriture, la langue française et l'arithmétique, et en épreuves orales portant sur l'histoire et la géographie.

*
* *

On a procédé aux examens pour l'obtention des grades de répétiteurs de première classe et aux examens spéciaux pour l'obtention du titre de professeur adjoint.

* *
*

Laura Bridgman. — Un professeur de l'Université de JOHN HOPKINS vient de publier une étude intéressante sur les manuscrits de la fameuse LAURA BRIDGMAN.

* *
*

A Friedberg. — A Friedberg vient de mourir le fondateur du journal allemand l'*Organ*, le Dr L. C. MATHIAS directeur de l'Institution des Sourds-Muets de cette ville. Le regretté Dr Mathias avait soixante-treize ans. Pendant vingt-cinq ans il avait dirigé l'*Organ* et lui avait fait prendre place parmi les meilleures publications de ce genre. On sait que le journal allemand a aujourd'hui pour directeur M. Vatter de Franckfort.

*
* *

Gallaudet centennial jubilée. — Un comité s'est formé pour célébrer à *Boston*, le 9 décembre prochain, le « Gallaudet Centennial Jubilée ».

* *
*

Voyages scolaires. — Chaque année, après la distribution des prix, les élèves les plus méritants des écoles municipales de Paris, accomplissent un voyage à la fois d'agrément et de plaisir dans une partie de la France. Les élèves, au nombre de dix à quinze pour chaque école, sont pris parmi les plus grands, ceux qui ont à peu près terminé leurs études. Les journaux ont publié les itinéraires choisis pour les diffé-

rentes écoles : et à l'heure où nous écrivons ces lignes les heureux écoliers ont commencé leur voyage de vacance. Il est inutile de leur souhaiter beaucoup de plaisir ; nous leur disons seulement : bon voyage !



A l'institution des jeunes aveugles. — Une cérémonie touchante a eu lieu le jeudi 21 juillet à l'institution des jeunes aveugles à Paris. On célébrait la fête patronale. La chapelle, ce jour-là, était ouverte au public, toujours friand de ces solennités. A dix heures les chœurs de l'institution, entièrement composés d'aveugles ont exécuté plusieurs morceaux de la messe de Gounod. Chacun sait combien les dispositions naturelles de ces pauvres enfants pour la musique la grande consolatrice, sont heureusement développées dans cette hospitalière maison. Le public nombreux et choisi qui se pressait dans la petite chapelle du boulevard des Invalides s'est retiré fort ému.



Distribution des prix à l'École Braille. — La distribution des prix aux jeunes aveugles de l'École Braille a eu lien sous la présidence de M. Jacques, président du Conseil général de la Seine. Les enfants ont récité avec une diction parfaite des fables et des poésies, puis chanté et exécuté divers morceaux de musique.

Pendant la fête, une petite fille est venue, au nom de ses camarades, remercier le président et le prier de transmettre à ses collègues du Conseil général, avec les sentiments de reconnaissance de tous, le souhait de voir se réaliser au plus tôt les projets du Conseil pour que tous les pensionnaires de l'établissement puissent gagner leur vie par leur travail dans *l'atelier-asile* qui doit-être annexé à l'école.

Après une courte allocution de M. Jacques, le directeur, M. Pephau, a procédé à l'appel des récompenses. Les prix consistent en livrets de la caisse d'épargne ; les petites sommes qui y sont inscrites, capitalisées, servent plus tard à l'aveugle, pour acheter, sans recourir au crédit, un petit mobilier et l'outillage indispensable pour son installation dans *l'atelier-asile*.

Les assistants se sont retirés vivement impressionnés par l'expression heureuse et souriante qui se lisait sur le visage de tous ces enfants et en souhaitant que tous les Conseils généraux de France suivent l'exemple de celui de la Seine.

*
* *

Royal Commission. — Par la mort de M. CHARLES FEW, la *Royal Commission* a perdu un de ses membres les plus éminents.

*
* *

M. Richard Elliott a été nommé membre de l'*Association for the oral instruction of the Deaf and Dumb*, dont son ami le Révérend W. STAINER faisait déjà partie. Ces deux messieurs sont docteurs ès lettres de la Faculté de *Colombia collège*, *Washington*.

M. A. Farrar, élève du Révérend THOMAS ARNOLD, a été nommé membre de la *Geological Society*.

*
* *

A propos du Congrès de Francfort. Les membres anglais du Comité central élus au Congrès de Bruxelles, en 1883, M. ACKERS et les docteurs ELLIOTT et BUXTON, ont écrit au Comité central de Paris, pour lui exprimer leurs regrets que le Congrès international n'ait pu se réunir cette année à Francfort.La *Quarterly Review* de qui nous tenons cette information, espère que le Congrès aura lieu l'an prochain à Francfort, en 1888.

Les *Annales Américaines* regrettent que, les membres allemands et français du Comité central *chargés de préparer* le Congrès de Francfort n'ayant pu s'entendre, on ait été obligé de renoncer à ce Congrès. « Nous sommes trop loin et les informations nous manquent pour formuler une opinion et dire à qui revient la responsabilité de cet échec. Mais si pareil fait s'était produit de ce côté de l'Atlantique, nous en serions honteux pour notre pays ! »

Le Comité exécutif du Congrès des instituteurs de sourds-muets d'Amérique, se propose de réunir un Congrès international à New-York en 1890. Les instituteurs de sourds-muets d'Europe et des autres pays seront invités à ce Congrès et l'institution de New-York leur offre l'hospitalité pendant la durée du Congrès.

*
* *

A la suite d'une visite faite par lui à l'institution de Rochester (Western New-York), le professeur A. Graham Bell, interviewé par un reporter de l'*Union and advertiser*, a déclaré que la meilleure méthode est celle qui consiste à abolir le langage des signes en s'en tenant uniquement dans l'enseignement à l'usage de la langue nationale.

L'éminent professeur a adressé à la *Literary Society of the National Deaf-Mute college*, une communication sur l'importance de la lecture pour les sourds-muets.

REVUE DES JOURNAUX

Quarterly Review (juillet 1887). — M. David Buxton continue la série des notices historiques sur les écoles d'Angleterre : il nous donne aujourd'hui de curieux renseignements sur le *London Asylum*. Depuis un siècle, la direction n'a changé que quatre fois de mains : de même on n'a compté que quatre *trésoriers* et quatre *patrons* comme si, faire partie de cette institution, eût constitué un brevet de longévité. Parmi les médecins auristes ayant appartenu à cette institution, nous remarquons J. Toynbee. Dans un récent ouvrage sur les cornets acoustiques, M. le Dr Rattel,

médecin adjoint à l'institution des sourds-muets de Paris, nous a donné un échantillon des intéressantes observations publiées par cet éminent docteur.

En 1841, le London Asylum avait *trois* professeurs entendants et *neuf* sourds-muets. Dix ans après, en 1851, la situation était changée : il n'y avait plus que *quatre* professeurs sourds-muets pour *huit* entendants.

Il serait trop long de reproduire la liste des élèves et des maîtres qui ont fait honneur à cette école.

Dans un post-scriptum, l'auteur de l'article fait l'éloge du défunt, M. CHARLES FEW, membre de la Royal Commission, dont nous avons annoncé la mort.

Nous avons lu avec un véritable plaisir les *Notes on Voice Training* de M. H.-N. DIXON. Cette étude sur la voix du sourd et les moyens de l'améliorer, mérite qu'on s'y arrête.

Deux défauts caractérisent fréquemment la voix du sourd : ou elle est invariablement monotone ou elle présente des intonations variées, étranges, qui portent à faux et rendent la parole très désagréable. Pour remédier a ces défauts, M. H.-N. Dixon conseille d'abord d'habituer le sourd à moduler les sons de sa voix d'après une échelle musicale. Le toucher permet à l'enfant d'apprécier sur le larynx du maître et sur le sien propre les différentes hauteurs des sons. Il conseille (ainsi que nous l'avons fait ici même dans un article intitulé : *Parole* et *Musique*), d'attirer l'attention du sourd sur les différentes hauteurs du son dans les voyelles. Il rappelle ce fait, souvent cité, que la voix des jeunes sourdes-muettes est plus harmonieuse, mieux modulée que celle des sourds-muets. Les exercices précédents présentent le double avantage de permettre au sourd-muet de varier ses intonations et de contrôler sa prononciation.

La prononciation de chaque mot est singulièrement améliorée, quand l'enfant est parvenu à changer le ton de sa voix, à rythmer, à cadencer le son. D'accord avec les meilleurs praticiens, l'auteur recommande d'exiger que l'élève prononce avec l'accent qui convient, les mots, à mesure qu'il les apprend et qu'il en fait usage ; — de faire articuler plus fortement la syllabe sur laquelle porte l'accent tonique ; de faire baisser la voix à la fin de chaque proposition et même avant chaque virgule ; — de faire marquer l'accentuation finale d'une phrase interrogative.

Tels sont les principaux moyens qui permettent d'ajouter un peu d'expression à la parole du sourd.

Nous n'insistons pas sur les *Notes by De Minimis* et pour cause, nos lecteurs en ont eu la primeur dans la *Revue internationale*.

Dans la suite de son rapport sur les institutions des sourds-muets, M. RICHARD LAISHLEY envisage la question des méthodes et rappelle la déclaration du Congrès de Milan en faveur de la méthode orale pure, aujourd'hui appliquée en Allemagne, en Italie, en Autriche, en Hongrie, en Suisse, en France, etc... Nous faisons nos réserves sur le tableau statistique inclus dans ce rapport. Il renferme, du moins en ce qui concerne la population des sourds-muets en France, quelques grosses erreurs. Ainsi, il donne 21,395 sourds-muets de tout âge, à la date de 1876 ; ce nombre est évidemment fort au-dessous de la vérité. En revanche, il accuse 6,939 enfants de 5 à 15 ans ; autant dire 7,000 sourds-muets en âge de

scolarité, nomb 3 beaucoup trop élevé, surtout si on le compare au prétendu total de 21,395.

Ici, une communication lue par M. Vatter à Frankfort : *Comment on enseigne aux sourds-muets à bien parler?* Les écrits dus à la plume de l'éminent Directeur de Frankfort, sont de ceux qu'il faut lire tout au long. Je ne veux point déflorer cette communication par une courte et sèche analyse et j'espère que la *Revue* en donnera la traduction à ses lecteurs.

MARIUS DUPONT.

Organ der Taubst-Anstalten (juillet 1887). *Application de l'hypnotisme à la surdi-mutité*, par le Dr Betkham.

En réponse à l'article de M. Franke (analysé dans la Revue du mois d'août), M. Berkham donne quelques détails sur ses expériences.

Les sourds sur lesquels il a opéré lui étaient parfaitement inconnus. Un premier examen lui a démontré qu'ils n'entendaient ni la voix, ni la cloche, ni les coups violents frappés à une porte, ni le sifflet. On produisait tous ces bruits à une distance de 12 pieds, et peu à peu en se rapprochant graduellement, tout près de l'oreille. Les expériences étaient faites en présence des trois meilleurs professeurs qui connaissent les élèves depuis longtemps et sont convaincus de leur complète surdité.

Les séances d'hypnotisme qui suivirent présentent un double avantage. Une partie des sourds ainsi traités a appris à distinguer certains bruits comme le sifflet, le claquement du fouet, même le son du piano, et peut ainsi communiquer plus sûrement avec le monde extérieur. En outre quelques-uns sont parvenus à entendre et à répéter des voyelles prononcées à leur oreille et le son de leur voix s'est trouvé ainsi notablement amélioré.

L'hypnotisme a des effets singuliers. Tel sourd arrive, dès la première séance, à entendre certains bruits jusqu'à une distance de 12 pieds, mais ne peut saisir les voyelles articulées à son oreille et les séances ultérieures ne donnent pas de meilleur résultat. Tel autre sourd, au contraire, après deux séances inutiles, donne à la troisième tout ce qu'on espérait obtenir. Le sifflet et les voyelles e et i paraissent être les bruits les plus difficiles à percevoir. Un sourd après une première séance, peut arriver à entendre le sifflet ou plusieurs timbres (no 1, 5, 10). Aux séances suivantes, quelques-uns de ces bruits ne parviennent plus jusqu'à lui tandis qu'il continue à percevoir les autres.

Ces contradictions évidentes sont fort difffciles à expliquer. Dans tous les cas, le Dr Berkhan s'estime heureux quand un enfant complètement sourd auparavant, lui raconte qu'il entend le fouet des cochers ou les

clochettes des chevaux et peut ainsi éviter d'être écrasé — ou bien encore si, de l'avis de ses professeurs, la parole de l'enfant se trouve sensiblement améliorée.

Quelques limités que puissent être les résultats obtenus par l'hypnotisme, ils méritent d'être pris en considération. Mais il ne faut pas se figurer que n'importe quel sourd peut être traité et encore moins, que ces expériences peuvent lui faire complètement recouvrer l'ouïe.

D. DE G.

BIBLIOGRAPHIE

Due parole intorno all'educazione del Sordomuto. — Le discours prononcé par le père *Lino Lazzeri*, directeur de l'Institution des sourds-muets de Turin, forme une élégante brochure de 12 pages. J'ai hâte d'ajouter que le fond est distingué comme la forme, et que j'ai pris plaisir à lire les *deux mots sur l'enseignement du sourd-muet* dits par le directeur de l'Institut-Royal des sourds-muets de Turin, à l'occasion de l'examen public de ses élèves, le 23 juin dernier. Le père *Lino Lazzeri* est, si je ne me trompe, sorti de cette école de Sienne, naguère si brillante. Il a dû faire ses premières armes sous les ordres du père Pendola, aux côtés du père Marchio. Les écoles d'Italie doivent au directeur de Turin plusieurs ouvrages sur l'enseignement. En 1881, appelé à l'honneur de visiter ces institutions, c'est par celle de Turin que je commençai et j'ai gardé le meilleur souvenir de cette première étape. Le discours du père *Lino Lazzeri*, d'une éloquence tout italienne, perdrait à être traduit en français. Après avoir donné un souvenir ému à la mémoire du Père Pendola, l'auteur rappelle la triste condition du sourd-muet dans l'antiquité. Comparant le sourd-muet aux autres enfants, il insiste sur ce point que la parole du sourd ne saurait être comparée à celle de l'entendant, au point de vue *phonique* et *mécanique*. La parole du sourd-muet ne sera jamais qu'une jambe de bois, dit-on. Qui donc oserait dire qu'il vaut mieux ne pas marcher du tout que de marcher avec une jambe de bois? Le père Lino Lazzeri célèbre les bienfaits de la méthode orale et termine ainsi sa péroraison :

Sordomuto, consolati ! L'Italia ti ha redento ! Loda il Signore ! Benedici la Patria !

MARIUS DUPONT

Association for the oral Instruction of the Deaf and Dumb. Report 1886. — Cette société s'est donné pour mission de répandre l'enseignement oral en Angleterre. Elle doit son origine à la bonne volonté et à la persévérance de Mme la baronne *Mayer de Rothschild.* Tandis que Mme la baronne de Rothschild créait l'école juive des sourds-muets en Angleterre, à Paris, une autre famille juive fondait l'école Péreire qui fut de 1872 à 1880 une des rares écoles de France où l'on faisait parler les sourds-muets.

L'*Association for the Oral Instruction* ne se contente pas de ormer des élèves, elle a un *Training College* pour les maîtres auxquels elle confère des diplômes. Elle a déjà converti plusieurs Institutions anglaises à la méthode orale, et son action ne tardera pas à s'étendre davantage. Pour soutenir la lutte qu'elle a engagée contre les signes, ce qui lui manque le plus, c'est le nerf de la guerre ; aussi fait-elle appel à la générosité des souscripteurs. Puisse cet appel être entendu des personnes charitables. « Bis dat qui cito dat. » — Le rapport de la société pour l'année 1886, mentionne le nom des souscripteurs depuis 1877 et rappelle l'histoire de l'association depuis 1870, époque de sa fondation. Parmi les ouvrages publiés par les membres de cette société, nous remarquons ceux de M. le Dr W. Dalby et de M. Van Praagh La plupart de ces travaux ont été analysés dans la *Revue Internationale* où nos lecteurs se souviennent sans doute d'avoir lu un excellent article de M. Van Praagh sur la lecture sur les lèvres. MM. Dalby et Van Praagh ont été entendus par la Royal Commission. Nous espérons qu'elle aura tenu compte de leurs avis et qu'elle apportera à l'œuvre de l'*Association for the Oral Instruction* l'appui de sa grande autorité.

M. D.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

2521. — Tours, imp. Rouillé Ladevèze, Deslis frères, suc^rs^.



LE DOCTEUR BROCA

(Gravure extraite du *Moniteur illustré*)

SUPPLÉMENT à la **Revue Internationale de l'Enseignement des Sourds-Muets** (3e année, n° 7)

LA STATUE DU DOCTEUR BROCA

L'inauguration officielle de la statue du Dr Broca, le maître de l'anthropologie, a eu lieu le samedi 30 juillet, en présence du ministre de l'Instruction publique et du corps professoral de la Faculté de médecine.

La famille du savant assistait également à la cérémonie qui, selon sa volonté, a été des plus simples.

Le monument se dresse à l'angle de la rue de l'École-de-Médecine et du boulevard Saint-Germain, sur l'emplacement même de la maison où Charlotte Corday donna la mort à Marat, presque en face du bureau de la *Revue*.

La statue est dûe, comme nos lecteurs le savent, au ciseau du sculpteur sourd-muet Paul Chopin. Nous en avons fait la critique dans notre dernier numéro(1), et nous sommes heureux de pouvoir en donner aujourd'hui l'image à nos lecteurs; sur le socle, on lit cette inscription :

PAUL BROCA
Fondateur de la Société d'anthropologie
Professeur à la Faculté de médecine de Paris,
Sénateur,

1826-1880

Et de l'autre côté :

CETTE STATUE
A été érigée par souscription universelle,
Sous les auspices de la Société d'anthropologie
de Paris

—

Paul Broca est né en 1824. En dehors de ses travaux personnels, il a collaboré à l'*Encyclopédie générale*, au *Dictionnaire des Sciences médicales*, à un *Atlas d'anatomie descriptive du corps humain*, etc. etc.

Le terre-plein sur lequel est érigé le monument était entouré d'une barrière, et autour de la statue se tenaient les invités, au nombre de cent cinquante.

Le président du comité de souscription a prononcé un discours, et le président de la Société d'anthropologie a parlé ensuite. Puis, M. de Quatrefages a déposé, au nom des sociétés russes, deux couronnes au pied du monument. L. G.

(1) Cette notice et la lettre de M. Corbon devaient paraître dans le numéro du 1er septembre. Une erreur de mise en pages en a retardé la publication.

Tours, Imp. Rouillé-Ladevèze, Deslis frères, succrs

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 7. Octobre 1887.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

MONSIEUR LE RÉDACTEUR,

Vous me demandez le texte de l'allocution que j'ai prononcée à l'occasion de la distribution des prix de l'Institution nationale ; mais je ne puis vous le donner exactement, attendu que je n'avais rien d'écrit et que, désagréablement ébloui par un jour de violente réverbération qui m'empêchait de voir les assistants, j'ai fort abrégé ce que j'étais disposé à dire, et ne me souviens guère du peu que j'ai dit.

J'ai commencé, je crois, par déclarer que l'excellent discours de M. le professeur Dupont me dispensait de parler de la méthode orale qui seule, désormais, serait enseignée aux jeunes sourds et qu'en conséquence l'institution nationale jusqu'alors dite des sourds-muets devrait être dite dès maintenant : l'institution nationale des sourds parlants.

Et passant sur ce que je me proposais de dire sur une admirable faculté dont nous avons tous en nous le germe, mais qui n'est susceptible de développement que chez les sourds, c'est-à-dire la faculté de lire sur les lèvres, l'œil suppléant l'oreille, j'ai abordé la question de l'enseignement professionnel. J'ai dit que d'après une expérience faite depuis deux ans dans l'un des ateliers de l'institution, celui de la sculpture d'ornement, il était démontré de la manière la plus certaine que, sauf un petit nombre de sourds dont les facultés cérébrales sont oblitérées, tous les autres sont aptes à un bon apprentissage des métiers et même des arts, et que, convenablement enseignés, ils peuvent être en état de faire très bonne figure dans le monde du travail. J'ai ajouté que la Direction s'appliquerait à faire enseigner de préférence des professions qui pussent s'exercer à peu près isolément

afin que l'ouvrier sourd ne fût pas obligé de demander du travail aux grands ateliers, où son infirmité serait cause de divers inconvénients. Les professions sont nombreuses où l'on peut travailler chez soi. J'ai parlé de la sculpture d'ornement, et j'ai surtout indiqué la gravure. Je n'ai pas dit quel genre de gravure; mais tous les genres sont praticables, et l'on trouverait certainement des sourds qui feraient d'excellents graveurs au burin, sur cuivre ou acier.

Il y a, d'ailleurs, des peintres et des statuaires sourds de naissance ou depuis leur enfance. Si le nombre de ces artistes n'est pas plus grand, c'est parce que l'enseignement et des circonstances favorables ont fait défaut à ceux qui étaient naturellement doués pour la culture de l'art.

C'est à la Direction de l'Institut national des sourds parlants à faire tout le possible et le mieux possible pour mettre en valeur intellectuelle et professionnelle les élèves qui lui sont confiés. Déjà l'honorable ancien directeur M. Peyron, avait commencé la réforme de l'enseignement du travail, son successeur l'honorable M. Javal poursuit avec zèle l'œuvre commencée, et tout fait espérer que l'on fera des élèves de cette maison des artisans et même des artistes distingués.

Après M. le professeur Dupont, j'ai cru devoir insister sur certaine disposition propre aux affligés de surdité. Ils sont, à cause de leur infirmité même, extrêmement méfiants et susceptibles. On n'obtient d'eux rien de bon que par la bienveillance, et par elle on obtient d'eux tout ce qu'ils peuvent donner de zèle intelligent et d'obéissance dévouée.

Cela n'étant pas à l'adresse de MM. les professeurs de l'institution, dont la bienveillance sera démontrée par ce que nous verrons tout à l'heure qu'ils obtiennent de leurs élèves; mais il est bon que tout le monde connaisse le moyen de provoquer la sympathie des sourds.

Cela dit, nous allons procéder à la distribution des prix.

CORBON

Sénateur.

DE LA NÉCESSITÉ ET DES MOYENS DE COMBATTRE
La tradition des signes conventionnels
Dans les Écoles où l'on veut introduire la méthode orale pure

(*Suite*)

Peut-être me dira-t-on que les élèves instruites par la parole et les signes qu'on dut placer dans la section de celles instruites par la mimique, avaient été ainsi instruites, parce que telle était alors la méthode employée dans les institutions : mais aujourd'hui que cette méthode a été abandonnée, aucun professeur ne fait de signes dans sa classe. Je crois avoir suffisamment démontré que dans les institutions où règne la tradition mimique, bien que les maîtres ne fassent pas de signes, il ne leur arrive cependant presque jamais d'enseigner aux élèves un mot dont ils n'aient déjà appris le signe conventionnel correspondant. Si, pendant quelques heures, le professeur parle à ses élèves sans se servir des signes, avant et après les classes, d'autres personnes leur parlent dans la langue mimique, ce qui équivaut, ce me semble, à les instruire par la méthode mixte.

Cette vérité a été démontrée par M. l'abbé J. Tarra, mon éminent directeur, au Congrès de Vienne, dans un appendice publié par les *Annales de Sienne* de 1874 (p. 97). Il disait fort justement : « Le sourd qui apprend à parler, mais qui s'exprime habituellement par signes, saura parler, mais il ne parlera que si on l'y oblige, il parlera à regret, et il parlera mal. ».

S'ils y font attention, les professeurs qui instruisent les sourds-muets dans des écoles où on a cru introduire la méthode orale pure sans avoir pris soin de déraciner la tradition mimique, ne tarderont pas à vérifier ces faits, si toutefois ils ne les ont déjà observés. Après avoir fait aux élèves un récit par

la parole, récit simple et mis à la portée de leur intelligence, à l'exception d'un ou deux enfants fort intelligents qui peuvent le résumer assez bien oralement, tous les autres n'en peuvent reproduire que des fragments tronqués et diffus.

Le maître pensera qu'ils ne savent pas le répéter parce qu'ils ne l'ont pas compris, ou qu'ils ne l'ont pas retenu faute de mémoire; mais il constatera souvent qu'ils sont incapables de répéter telle partie du récit, qu'ils expriment par signes, sans efforts. Ceci prouve bien qu'ils l'ont compris, mais qu'ils ne savent pas le répéter par la parole. Cela vient de ce que chaque mot qu'ils lisent sur les lèvres du maître est rapporté par eux non à l'idée, mais au signe; parce qu'avant la parole, le signe est entré dans leur esprit, servant de vêtement et d'expression à leurs idées. C'est pourquoi ils pensent et s'expriment en signes.

Les élèves sourds-muets instruits uniquement par la mimique à l'exclusion des autres moyens, se trouvent dans des conditions meilleures que ceux instruits dans les écoles, où, après avoir employé tous les systèmes, on essaye d'introduire la méthode orale pure, sans vouloir pour cela renoncer à la tradition mimique. Je vais essayer en peu de mots de prouver cette assertion.

L'élève instruit au moyen des signes les prend comme unique vêtement de l'idée, il pense et s'exprime en signes. Les signes lui sont peu à peu enseignés par le maître : il les rend clairs autant que possible, il les enseigne dans l'ordre pédagogique ; il les explique et les commente avec toutes les ressources que fournit une bonne méthode ; il les contrôle pour s'assurer que les idées qu'ils expriment ont été bien comprises; il fait tout en un mot pour éviter la confusion. Au contraire, l'élève qui reçoit l'enseignement oral dans ces établissements où la tradition mimique continue, se trouve dans des conditions fort différentes.

Tandis que le maître s'efforce en classe de lui donner le mécanisme de la parole (et chacun sait combien il faut de temps pour qu'il puisse penser et communiquer par la parole) afin qu'il puisse avec elle penser et communiquer ses idées ;

tandis que le maître ne peut consacrer à ce travail que quatre ou cinq heures de la journée, l'élève pendant tout le reste du temps apprend un autre moyen pour penser, comprendre, se faire comprendre, moyen qui lui semble plus facile que la parole, plus approprié à sa manière de sentir ; et ce moyen, ce sont les signes conventionnels dont la tradition s'est conservée dans l'institution. Et ces signes, il les apprend furtivement, à la dérobée, tronqués, altérés, sans ordre pédagogique, sans contrôle d'aucune sorte, sans savoir s'ils correspondent exactement aux idées qu'il a dans son esprit, s'ils disent ce qu'il veut et croit exprimer. Si bien, qu'avant que le maître soit arrivé au point d'engager l'élève à penser et à s'exprimer par la parole, celui-ci a déjà appris à penser et à s'exprimer en signes : et, pour obéir au maître et s'exprimer oralement, il lui faudra d'abord penser en signes, puis traduire sa pensée en paroles. Que devient alors la simplicité de la méthode recommandée par tous les bons pédagogues ?

Ce n'est pas la seule raison pour laquelle ces élèves se trouvent dans des conditions moins bonnes que ceux instruits par la mimique. — Combien de fois a-t-on dit que l'instruction des sourds-muets par les signes au point de vue de la société est nulle, prouvant ainsi la supériorité de la parole ? Mais pour comprendre la parole d'autrui, le sourd-muet instruit par la parole a besoin d'une prompte lecture labiale. Cette promptitude, les élèves dont nous parlons ne pourront jamais l'avoir. Passant la plus grande partie de leur temps à regarder les vastes mouvements de la mimique, leur œil manque d'habitude et d'éducation pour saisir les minuscules mouvements de l'articulation.

La lecture sur les lèvres, pour eux, se borne aux lèvres du maître et de quelques supérieurs, de sorte qu'ils quitteront l'école peu habitués à lire sur les lèvres des diverses personnes, et qu'ils acquerront difficilement cette habitude. Les élèves instruits uniquement par la mimique aidée des autres méthodes, ont un moyen de communication avec la société : Ce moyen, c'est l'écriture et la dactylologie, tandis que nos pauvres victimes de la tradition mimique n'ont même pas

cela, car le plus souvent ils écrivent de telle sorte qu'il est impossible de comprendre leurs idées, si l'on n'est un interprète habile.

Le danger que le système mixte fait courir à la lecture labiale a été démontré par miss *Suzanna Hull* dans son discours au Congrès international de Milan (1880), où elle disait : « L'enfant instruit par la méthode mixte a toujours l'œil fixé sur les mains et non sur les lèvres d'autrui (1). »

Au même congrès, le regretté Balestra s'écriait : « Je suis professeur de physiologie. Il y a des yeux télescopiques et des yeux microscopiques : regardez des montagnes très éloignées, puis regardez un livre ; vous ne pourrez pas lire parce que votre œil s'est dilaté. Si vous faites des signes, l'élève n'aura pas l'œil microscopique pour voir les petits mouvements des lèvres (2) ».

Il est vrai qu'on parlait alors contre les signes qu'avec la méthode mixte l'instituteur devait faire dans sa classe, signes que la nouvelle méthode a répudiés complètement ; mais, je le répète, le maître n'est pas le seul à instruire ses élèves, tous doivent l'aider et lui prêter appui pour rendre son action plus efficace. Il est illogique de prétendre que les élèves s'assimilent une langue et s'en servent exclusivement, alors qu'ils n'en font aucun usage pour les besoins de l'existence.

Attendu que cette tradition des signes conventionnels existe ;

Que l'acquisition de cette mimique précède toujours celle de la parole, et qu'elle tient le premier rang dans l'esprit du sourd-muet ; — que cette tradition se continue parce qu'à leur entrée à l'institution, les nouveaux élèves se trouvent en contact avec les anciens, et que les uns et les autres, soit par nécessité, soit par curiosité, cherchent un moyen de communiquer entre eux ; les nouveaux ne possédant à cet effet, ni signes, ni paroles, les anciens s'empressent de leur enseigner les signes qu'eux-mêmes ont appris par la tradi-

(1) Compte-rendu du Congrès de Milan, p. 73.
(2) Compte-rendu du Congrès de Milan, p. 133.

tion, signes qui leur paraissent nécessaires et leur permettent de converser entre eux. Voilà comment l'acquisition de la mimique précède celle de la parole.

Attendu que cette mimique a pour triste effet de paralyser les efforts que fait le maître pour donner l'usage de la parole au sourd-muet, et de le faire penser et parler en signes; — que de cette tradition provient la très grande difficulté que l'élève éprouve pour former ses propositions et ses phrases, qui, le plûs souvent, sont tronquées, diffuses, inintelligibles, parce qu'elles empruntent la construction mimique.

On comprend qu'il est absolument nécessaire de détruire immédiatement la tradition des signes conventionnels, dont l'existence sera toujours un obstacle à l'application de la méthode orale pure et à ses heureux résultats; c'est-à-dire d'employer la parole comme unique moyen de penser et de s'exprimer.

Mais, me demanderez-vous, sera-t-il possible de faire disparaître cette tradition?

(*A suivre.*)

Oggioni Giovanni,
Professeur à l'école des pauvres de Milan.

DES DEVOIRS A FAIRE A DOMICILE

(*Suite*)

Mais, avant tout, ces notions doivent être solides et fondamentales. afin qu'elles puissent aider et soutenir toutes les acquisitions ultérieures. On doit laisser le soin de remplir le récipient, d'abord aux écoles spéciales et ensuite à la vie pratique. Cette méthode ne donnera jamais de mécomptes.

C'est une erreur complète de soutenir que l'éducation du sourd-muet cesse à sa sortie de l'école et que la vie le laisse étranger à tout ce que ses maîtres ne lui ont pas enseigné.

L'expérience établit le contraire. Déjà, pendant le temps scolaire, le sourd-muet apprend au dehors une foule d'expressions qu'il rapporte à l'école, et nous avons des exemples frappants de la façon étonnante dont les idées et aussi le stock de mots de certains sourds-muets se sont accrus après la sortie de l'école.

Ainsi que Tuppers le fait observer fort justement, cette idée n'est pas seulement erronée mais aussi très nuisible et par suite condamnable en ce qu'elle conduit à la surcharge déraisonnable des programmes et à l'introduction dans ces programmes de certaines connaissances qui ne correspondent ni aux facultés ni aux besoins réels des enfants. On voit clairement que par suite de cet encombrement des matières enseignées et de l'accélération de la marche en avant qui en résulte, on ne saurait songer à une étude approfondie et solide des matières enseignées. Il ne reste donc plus au maître qu'à espérer tout de l'initiative et de l'application individuelle de ses élèves.

De tout cela il résulte visiblement deux faits qui mettent en question le résultat pratique des devoirs à domicile : D'une part, ces travaux sont trop longs pour qu'il soit possible de les exécuter complétement avec tout le soin désirable, ensuite, à raison de la brièveté du temps consacré à leur préparation, ils sont généralement trop difficiles et, malgré la meilleure volonté, les élèves ne parviennent pas à les faire convenablement.

Le remède à ce mal s'indique de lui-même. L'exposé ci-dessus permet de le présenter. C'est d'abord la réduction des programmes aux matières les plus indispensables ; et, ensuite, une préparation plus solide des travaux imposés comme devoirs.

Cette nécessité s'impose autant pour les leçons qu'on fait apprendre par cœur aux élèves que pour les devoirs qu'on leur fait exécuter par écrit.

Pour ce qui concerne les leçons à apprendre par cœur, je crois être dans le vrai en soutenant que généralement on les envisage bien plus superficiellement qu'il ne conviendrait. En disant ceci, je laisse tout à fait de côté ces héros de l'école qui depuis longtemps ont rayé de leur vocabulaire les mots : « *Explication, exercice, consolidation et répétition* » et qui bornent leur activité pédagogique à écrire des leçons sur le tableau de la classe en les proclamant obligatoires, laissant tout le reste à l'initiative des enfants. De tels mercenaires ne sont, grâce à Dieu, que de rares exceptions et ne méritent pas qu'on s'occupe d'eux. Je ne parle ici que de la majorité de nos confrères qui, j'en ai la conviction, ont à cœur de remplir consciencieusement et complétement leur devoir.

Dans les exercices de mémoire, il ne s'agit pas uniquement de faire retenir des mots et des phrases, mais aussi, et surtout, l'abréviation et la tournure des mots, l'intonation des syllabes pour la formation des mots, et des mots pour la formation des phrases, ainsi que la liaison des phrases entre elles. C'est là que git la principale difficulté dans l'enseignement des sourds-muets. C'est du soin apporté à ces points que dépendent la clarté et la netteté du langage. L'élève doué de tous ses sens régle son langage avec le secours de l'oreille ; mais le sourd-muet est tout à fait privé de ce régulateur. Aussi, il ne peut atteindre le but désiré que par la répétition fréquente des phrases à apprendre par cœur et par une surveillance continuelle de son élocution de la part du maître.

Dans une certaine mesure, le maître est donc l'organe auditif du sourd-muet, organe que celui-ci perd en quittant l'école. En apprenant par cœur en dehors de la classe, le sourd-muet est exposé au péril de se créer un langage inintelligible, soit par des abréviations ou des inflexions fautives, soit par des liaisons fantaisistes de syllabes et de mots, soit par une accentuation erronée. Que lui importent ces défectuosités ? Son sentiment d'élocution, si je puis m'exprimer ainsi en parlant de sourds-muets, ne s'en trouve pas froissé. Il parle comme la nature le lui a insinué par la conformation de sa mâchoire, c'est-à-dire de manière à ce que la produc-

tion et la liaison des syllabes et des mots ait lieu de la façon la plus commode.

Il importe que nous ne mesurions par conséquent pas les leçons apprises à la maison d'après une échelle trop sévère, et que nous ne nous hâtions pas de reprocher aux enfants leur paresse et leur négligence, alors que le plus souvent ils se sont trouvés aux prises avec une impossibilité absolue. Je ne veux point par là prendre les choses trop légèrement, et insinuer que le maître doive se contenter de l'élocution défectueuse de ses élèves.

Bien au contraire, il doit considérer comme le premier de ses devoirs de combattre les défauts de langage de ses élèves par tous les moyens qu'il a en son pouvoir èt s'efforcer constamment d'obtenir une élocution de plus en plus rapprochée de la perfection.

De ces efforts dépend en grande partie le bonheur futur du sourd-muet. En effet, ce n'est que par un langage correct et intelligible pour tous les entendants qu'il est mis en état d'entrer en relations actives avec le reste de la société. Tous les efforts de l'instituteur de sourds-muets doivent tendre à atteindre ce but. Pour cela, il ne peut guère compter sur l'aide de la vie de famille. S'il l'essayait, il s'exposerait à de très graves mécomptes. Ce n'est que dans certains cas fort rares qu'il peut être question de faciliter la tâche du maître par l'intervention de la famille. A ce propos, j'admets que les parents ou d'autres personnes de la maison paternelle, qui prennent la peine de surveiller le travail des enfants, apportent à ce soin la meilleure volonté. Seulement l'élocution défectueuse du sourd-muet ne choque pas leur oreille peu exercée.

Les fautes passent sans attirer leur attention; et, quand même cela ne serait pas, leur collaboration ne produirait aucun effet utile, parce que, en leur qualité de profanes ignorant nos procédés, ces personnes ne peuvent obtenir aucun effet d'amélioration. L'extirpation totale des fautes reste donc le domaine exclusif du maître. Tout instituteur de sourds-muets est édifié sur ce point par son expérience personnelle.

Il vaut donc mieux, le plus souvent, renoncer tout à fait à

l'aide de la famille plutôt que de s'exposer à voir notre tâche, peu aisée, rendue encore plus ardue. Si l'on tient absolument à permettre aux parents de contribuer au développement intellectuel de leurs enfants, qu'on leur assigne un domaine où leur intervention peut être utile et ne peut nuire que dans de très rares circonstances.

Certains devoirs écrits se prêteront à cette intervention.

Tout en s'efforçant d'arriver à obtenir des élèves une élocution compréhensible, pure et claire, on ne doit pas omettre d'insister sur le côté intime du langage, c'est-à-dire sur la compréhension (par celui qui parle). En effet, la compréhension est le fondement même du langage, et c'est elle qui lui confère sa haute valeur. Elle en constitue la substance intime, elle en est pour ainsi dire l'âme. C'est, en un mot, d'elle que la parole tient la vie. Sans compréhension, il n'y a pas de parole vivante, il ne reste qu'un alignement de mots et qu'un babillage de perroquet.

Ce qu'il nous importe d'enseigner à nos élèves, c'est un langage complet, un langage vivant.

Donc, tout ce qui doit être appris et retenu par l'élève doit être soigneusement expliqué et bien compris.

(*A suivre*). KOPKA.

DU PATRONAT

Sachant que l'œuvre du Patron, instituée par la commission de l'œuvre Pie de Milan pour les sourds-muets pauvres de la province et du diocèse, à été aidée et approuvée par un grand nombre d'instituteurs et de bienfaiteurs des sourds-muets, je crois faire œuvre utile en soumettant aux

lecteurs de la Revue les idées que j'avais l'intention de faire connaître dans une réunion, tenue le 15 juillet sur l'invitation de M. l'avocat N. Fuschi et présidée par le commandeur comte Rinaldo Taverna; idées que je ne pus exprimer faute de temps, une autre thèse ayant été proposée, thèse que j'ai développée en demandant des modifications qui, si elles étaient acceptées, contribueraient à grandir la renommée de notre Institution (1).

Le Patronat, institué peu de temps après que les premiers sourds-muets, recueillis dans notre institution eurent été rendus à leurs familles, était l'objet des préoccupations charitables du comte Paul Taverna qui voyait combien les sourds-muets, même après leur instruction, avaient besoin d'un guide, d'un conseiller, connaissant leur langue, ignorée même de leurs concitoyens. Il confia cette mission à un homme dont le zèle intelligent et charitable ne tarda pas à apprendre cette langue nécessaire pour communiquer avec les sourds-muets, et fut bientôt, comme ils le disaient eux-mêmes, leur père et leur consolateur.

Fréquentes étaient les visites que le regretté Don Paolo Binaghi, avant d'être nommé sous-directeur de l'Institution, faisait aux sourds-muets; visites rendues plus nécessaires encore par l'isolement dans lequel l'emploi du langage des signes plongeait les sourds-muets.

Mais, aujourd'hui que nos élèves parlent et se font comprendre de tous, quand ils retournent chez eux, l'œuvre du Patronat pourrait, il me semble, se borner pour les garçons :

I — A trouver pour ceux de la ville et des villages, aussitôt leur instruction terminée, un atelier où ils travailleraient sous la direction d'une personne bonne et honnête.

II — A leur continuer les exercices religieux et les leçons

(1) Voici le sujet en question. — Attendu que depuis un an on a mis en pratique le règlement qui veut que la rentrée des nouveaux élèves ait lieu tous les deux ans, attendu que le même règlement va être appliqué à l'école des filles, quelles sont les modifications, que doit suggérer l'expérience faite, au directeur, et aux maîtres de l'École des garçons.

qui ont jusqu'ici donné les meilleurs et les plus complets résultats (1).

III — A entretenir une correspondance régulière et réciproque avec leurs professeurs.

On voit comment, par ce moyen, les maîtres deviendraient pour les sourds-muets habitant hors de Milan de véritables patrons, qui pourraient, sans avoir besoin de les faire venir, les corriger, les encourager dans le bien, et leur conserver, sinon en entier, du moins en grande partie, ce qu'ils ont appris à l'école. De plus, les sourds-muets s'habitueraient ainsi à écrire et, par suite, ils arriveraient peu à peu à mieux observer dans leurs compositions les règles de la logique et de la grammaire.

Dans la seule année 1864, plus de cent lettres furent expédiées aux sourds-muets par l'abbé Binaghi et les patrons, qui reçurent une soixantaine de réponses très consolantes et très intéressantes à tous égards. Et puisque l'œuvre a déjà donné de bons résultats, on n'a qu'à la reprendre et à la continuer en s'aidant des instituteurs qui deviendraient les patrons de leurs propres élèves.

Assurément il est indispensable que cette institution ait pour chef ou plutôt pour directeur un prêtre connaissant l'ancienne méthode. — Et d'abord il est nécessaire pour la bonne administration elle-même que l'honorable commission soit en rapport avec un seul fonctionnaire s'occupant des sourds-muets qui n'ont pas appris à parler et des sourdes-muettes dont le Patronat doit plus particulièrement avoir soin.

L'enseignement religieux, et ceci est à la louange des examens, est hautement considéré par ceux qui dirigent cette pieuse institution ; car ils voient combien cet enseignement contribue à adoucir l'infortune du sourd-muet, en faisant de lui un chrétien et un citoyen honnête et bon. Et, puisque le

(1) — On lit à l'article 138 des Statuts de l'œuvre Pie : « A l'effet de maintenir les rapports entre les sourds-muets et l'Institution, et pour conserver les fruits de l'instruction qui leur a été donnée, les sourds-muets sont appelés à Milan alternativement, une année les garçons, l'autre année les filles, pour participer pendant huit jours à des exercices religieux et à des leçons.

Patronat doit conserver chez les élèves sortis de l'école la foi et l'amour de la loi de Dieu, il faut que les sourds-muets peu intelligents et ceux qui n'ont pas été instruits par la parole trouvent une personne avec laquelle ils puissent satisfaire à leurs besoins spirituels.

Mais c'est surtout la sourde-muette qui, même après son instruction, se trouve dans une misérable condition. Il est très rare qu'elle trouve à se marier. La plupart de celles qui y réussissent sont de condition aisée. Mais, même pour ces dernières, le seul fait de devenir mère est un malheur. Elles sont, quoi qu'on dise, impuissantes pour élever et éduquer les enfants.

Par suite de son état, la sourde-muette peut facilement courir le plus grave danger et perdre son honneur. C'est pourquoi il est nécessaire que les élèves de cette institution soient assistées et surveillées par le prêtre chargé de diriger le Patronat.

Si, par suite de l'abandon ou de la négligence des parents, leur honneur était menacé, du moment que des maisons de retraite s'ouvrent pour les jeunes filles pauvres qui entendent, pourquoi ne ferait-on pas de même pour les sourdes-muettes? Je crois que si notre œuvre était mieux connue, l'honorable Commission trouverait, en s'adressant aux personnes charitables dont Milan est rempli, les moyens de remédier à cette situation.

Mais à qui confier la direction du Patronat? Avons-nous un prêtre libre de toute occupation, et connaissant la langue mimique? Nous en avons un. C'est le P. Brambilla, un maître dans notre art. Je crois que si l'honorable Commission s'adressait à la congrégation à laquelle il appartient, elle pourrait obtenir qu'il vienne ici à Milan, où il rendrait tant de services aux sourds-muets adultes. Il continuerait, j'en suis sûr, car il l'a louée, l'œuvre admirable de Binaghi, en réunissant aux jours de fêtes les sourds-muets de la cité et des environs venus pour écouter la parole de celui qui est la voie, la vérité et la vie, et pour recevoir les conseils dont ils ont besoin.

Choisissez un directeur pour le Patronat; faites que les professeurs de l'institution deviennent les patrons de leurs élèves; chargez quelqu'un de les placer, s'il convient de leur faire continuer le métier qu'ils ont appris, dans quelques bons ateliers, aussitôt leur instruction terminée; placez les filles sous la protection immédiate de quelques dames charitables, on en trouve partout, ou de quelque bonne institutrice, comme cela se pratiquait du vivant du comte Paul Taverna.

Puisse cette pieuse institution prospérer et trouver des âmes généreuses qui, suivant l'exemple du noble Caimi de Monza, songent à fonder des classes spéciales pour les sourds-muets d'intelligence très faible, à condition toutefois que, s'ils sont reçus dans notre institution, ils soient instruits au moyen de la parole.

C. PÉRINI.

A PROPOS DU SURMENAGE

Cet hiver, je crois, Monsieur Freppel, évêque d'Angers, protestant contre les programmes trop chargés des lycées de jeunes filles, dénonçait du haut de la tribune de la Chambre ce qu'il appelait le *surmenage* intellectuel. Depuis, le mot a fait fortune. L'Académie de médecine lui a ouvert ses portes toutes grandes, en attendant que l'autre Académie lui fasse les honneurs du Dictionnaire. Le congrès des Instituteurs français, tenu à Paris du 5 au 8 septembre, paraît également s'être préoccupé de cette question.

Toutefois l'Académie de médecine seule a traité le sujet à fond. Il faudrait un volume pour analyser toutes les discussions auxquelles le surmenage a donné lieu, au sein de la docte assemblée, discussions dont tous les journaux nous ont apporté les échos.

*
* *

Notre *Revue* a parlé des *Attitudes et des Habitudes Vicieuses* (p. 87) de la *Myopie Scolaire* (p. 90). Elle a donné le Code d'*Hygiène Scolaire* d'après la Société d'hygiène de Genève (p. 33) sans parler des questions

d'aération, d'éclairage, de propreté, etc., qui avaient été traitées dans un rapport sur le matériel et le mobilier scolaire (p. 47 — tome II). — Nous croyons devoir enregistrer également les conclusions adoptées par l'Académie de Médecine et dont voici le texte officiel :

« L'Académie de médecine appelle l'attention des pouvoirs publics sur la nécessité de modifier, conformément aux lois de l'hygiène et aux exigences du développement physique des enfants et des adolescents, le régime actuel de nos établissements scolaires.

Elle pense :

Que les collèges et lycées pour élèves internes doivent être installés à la campagne ;

Que de larges espaces, bien exposés, doivent être réservés pour les récréations ;

Que les salles de classe doivent être améliorées au point de vue de l'éclairage et de l'aération.

Sans s'occuper des programmes d'études, dont elle desire d'ailleurs la simplification, l'Académie insiste particulièrement sur les points suivants :

Accroissement de la durée du sommeil pour les jeunes enfants ;

Pour tous les élèves, diminution du temps consacré aux études et aux classes, c'est-à-dire à la vie sédentaire, et augmentation proportionnelle du temps des récréations et exercices ;

Nécessité impérieuse de soumettre tous les élèves à des exercices quotidiens d'entraînement physique proportionnés à leur âge (marches courses, sauts, formations, développements, mouvements réglés et prescrits, gymnastique avec appareils, escrimes de tous genres, jeux de force, etc.). »

*
* *

Ces conseils ne sont pas moins bons pour les institutions de Sourds-Muets que pour les autres. Nos élèves ont, plus que leurs frères entendants, besoin de suivre les règles d'une bonne hygiène ; car si nous n'avons pas à craindre chez eux l'excès de travail intellectuel, le développement de leur constitution physique réclame tous nos soins.

A ce point de vue, l'enseignement professionnel largement organisé constitue le meilleur des exercices. Je n'ai point entendu dire que les institutions qui envoient leurs élèves à l'atelier dès la première année fissent de moins bons sujets que les autres. Les élèves de l'École des Pauvres de Milan reçoivent l'enseignement professionnel dès leur entrée à l'institution, et personne, que je sache, ne songe à s'en plaindre. Aujourd'hui à l'institution de Paris les enfants, de très bonne heure, consacrent une partie de leur temps à l'apprentissage des travaux manuels, et il ne paraît pas que leur instruction y ait rien perdu. Bien plus, au temps où nos élèves ne suivaient l'atelier que pendant trois ans, j'avais cru remarquer que ces trois dernières années, celles-là même où les heures d'études étaient moins nombreuses, étaient, sans contredit, les plus fructueuses au point de vue de l'instruction. Peut-être alléguera-t-on que ces progrès plus rapides venaient tout simplement de ce que, à cette période de l'instruction, les

élèves, plus raisonnables et plus instruits, fournissaient une plus grande somme de travail personnel.

En ce cas, je rappellerai une anecdocte contée naguère par Jules Simon. En Angleterre, on a fait une expérience décisive. On a partagé dans une école les enfants en deux groupes. Dans l'un, on a mis le premier, le troisième, le cinquième et ainsi de suite; dans l'autre, les deuxième, quatrième sixième, huitième, etc. Donc, égalité de forces. A l'un des groupes, on a imposé le travàil complet suivant les méthodes courantes; de l'autre, on n'a exigé que la moitié de ce travail, donnant le reste aux récréations et aux exercices corporels. Puis on a fait concourir ensemble tous ces élèves. Le second groupe a battu le premier en classe..... et hors des classes: il avait vigueur d'esprit et vigueur de poignets.

L'Académie de Médecine a sagement fait de céder aux sollicitations de M. le prof. Trélat et de donner une place importante, dans ses conclusions, aux exercices corporels. — En ce qui regarde nos écoles, nous sommes heureux de constater que l'enseignement professionnel ne nuira pas aux progrès de l'instruction.

Mens sana in corpore sano

Il est toujours vrai, ce vieil adage latin si souvent cité qu'il en est devenu banal.

MARIUS DUPONT.

VARIÉTÉ

ESSAI D'ÉTUDE SCIENTIFIQUE DE LA PHYSIONOMIE (1)

I

Gall avait voulu tracer sur le crâne un réseau dans les mailles duquel il localisait les qualités et les défauts, les aptitudes et les instincts de l'homme et des animaux. Il ne basait d'ailleurs son système sur aucune observation ni expérience sérieuse. Tout était arbitraire : la nature des facul-

(1) Communication faite à l'Académie des sciences morales et politiques.

tés, leur nombre, l'emplacement de chacune d'elles. Enfin, il comblait la mesure en plaçant sur la boîte crânienne les cantonnements qui auraient dû, s'ils avaient existé, se trouver sur ou dans le cerveau. Il confondait le contenant avec le contenu ou supposait sans raison que le premier était l'image fidèle du second, ainsi qu'il en est d'un moule et de l'objet moulé.

Une critique sérieuse a fait justice de la *cranioscopie*, mais le principe de la localisation est resté, et nous en retiendrons une part pour notre étude de la physionomie.

On admet aujourd'hui que certains principes ou certaines facultés sont localisés dans des parties déterminées de l'encéphale. L'expérience ayant démontré, par exemple, qu'un animal auquel on enlève le cervelet se meut comme un homme ivre, qu'il ne peut ni régler ni coordonner ses mouvements, on en a conclu que le cervelet est le siège de la coordination des mouvements de locomotion (Flourens). De même, en constatant chez des aphasiques le ramollissement de la région cérébrale qui répond à la troisième circonvolution à gauche, et, d'autre part, en observant que l'aphasie s'était déclarée, dans certains cas, à la suite de lésions de cette même région, on en avait déduit, peut-être trop hâtivement, que la troisième circonvolution de l'hémisphère gauche est le siège du langage articulé (Broca).

L'étude des localisations cérébrales n'est pas encore bien avancée, et cela n'a rien qui doive nous surprendre. D'abord, l'observation fournit peu; il faut attendre des occasions propices; une blessure *favorable*, par exemple. Pour ce qui est de l'expérience, déjà difficile à exécuter, elle l'est plus encore à interpréter. D'une part, en effet, on a affaire à un organe très complexe, et, d'autre part, on opère sur des animaux. L'encéphale, on le sait, est un organe double dont chaque moitié gouverne les mouvements de la moitié opposée du corps. Chaque hémisphère a aussi une attribution spéciale au point de vue de la locomotion, mais il n'y a pas une localisation analogue pour l'intelligence; celle-ci a son siège dans les deux hémisphères ensemble, et, au besoin, dans l'un des deux seulement. Ajoutons que la totalité du cerveau n'est

pas nécessairement en activité pendant le travail intellectuel. D'après un certain nombre de faits, il est permis de supposer que les deux hémisphères travaillent à tour de rôle, ou, que travaillant simultanément, ils ne dépensent pas la même énergie. Or, cette diversité et cette complication de circonstances et d'effets est de nature à embarrasser l'expérimentateur.

L'encéphale n'est pas un organe unique : il contient un grand nombre de parties distinctes qui ont chacune une destination propre, puisqu'elles ont une forme, une constitution et une place déterminées. C'est, en quelque sorte, l'outillage varié de l'âme, ou, si l'on préfère, les divers groupes de phénomènes mentaux s'élaborent chacun dans une de ces parties. Il est reconnu que, dans l'organisation animale, le progrès consiste dans la complexité des organes et dans la division du travail : l'appareil digestif, par exemple, se décompose en organes qui ont à accomplir chacun une partie déterminée du travail de la digestion. Il est donc permis de supposer que chaque partie nettement circonscrite de l'encéphale est le siège d'une fonction particulière de l'intelligence.

On pourrait encore espérer quelques résultats d'expériences tentées sur l'homme, mais on en est réduit à faire des expériences sur les animaux. Or, si les fonctions de la vie végétative chez ces derniers sont comparables à ces mêmes fonctions chez l'homme, on n'en saurait dire autant des fonctions de la vie animale. Est-il permis de conclure de la ressemblance des actes accomplis par un animal et par un homme, à celle des opérations intellectuelles dont ces actes sont les conséquences? Lorsque nous observons les divergences d'opinion auxquelles donne lieu l'interprétation d'une même idée, soit par un enfant et un homme, soit par des hommes d'âge ou de tempéraments différents, nous avons peine à croire que les divers cerveaux fonctionnent absolument de la même manière. Ce sont pourtant tous des cerveaux humains, construits sur un plan unique, possédant en puissance un même fonds de facultés ou de propriétés ! Eh bien, il suffit d'une culture intellectuelle différente, ou d'aptitudes diverses, ou encore

d'aptitudes semblables mais inégalement développées, pour que la suite des opérations intellectuelles soit plus ou moins simple, plus ou moins facile, plus ou moins rapide (1).

Les localisations cérébrales nous conduisent tout naturellement aux localisations faciales. La forme et les dimensions des parties de notre visage, de nos organes, de notre corps, sont dans de certains rapports avec les éléments de notre système nerveux. Les traits du visage, les lignes générales du corps et jusqu'au dessin des organes internes ont donc une valeur physionomique, c'est-à-dire qu'ils peuvent nous éclairer dans une certaine mesure sur les qualités, les aptitudes et les inclinations de l'âme.

Outre ces renseignements fournis par le visage et le corps à l'état de repos, il en est d'autres qu'on trouve dans le visage et le corps en mouvement et qui nous éclairent sur la situation de l'esprit, ses dispositions et ses tendances. Le corps rend, en quelque sorte, l'âme visible à l'observateur qui sait associer la pénétration du regard à la sûreté du jugement. Ce n'est certes pas chose facile de lire sur un visage, de distinguer nettement un contour, de saisir au passage un pli fugitif; ce n'est pourtant pas impossible. Le peintre de portraits y parvient, à la longue, il est vrai; le berger ne confond pas ses moutons qui nous paraissent à nous si semblables ; le sauvage reconnaît sa route à travers la forêt non

(1) Le cerveau de l'homme dont l'esprit est cultivé est comme la machine qui fonctionne continuellement : le travail s'accomplit d'une manière régulière, sans frottements, sans grincements, sans entraves d'aucune sorte; les organes jouent aisément comme nos os autour de leurs articulations. Ainsi s'explique la facilité avec laquelle l'homme qui sait beaucoup est plus apte qu'aucun autre à acquérir de nouvelles connaissances. Le cerveau inculte est, au contraire, une machine rouillée; on s'en aperçoit aux difficultés qu'on éprouve à la mettre en train, quand on veut, par exemple, enseigner les choses les plus simples aux personnes d'un certain âge qui n'ont jamais rien appris.

Chez nos enfants, la machine n'est pas rouillée; elle est neuve et fonctionne avec des organes que l'usage n'a pas encore polis ou assouplis. Encore une fois, ce sont toujours des cerveaux humains et fonctionnant de la même manière, tandis que le cerveau de l'animal n'est pas identique à celui de l'homme. Certaines parties sont ou nous paraissent semblables, mais il y a loin de la ressemblance à l'identité. Et d'ailleurs, les parties similaires n'ont pas un égal développement ou une même disposition ou une même constitution, même si l'on ne prend pour les comparer au cerveau humain que ceux des animaux supérieurs. Nous pouvons même aller plus loin, car les animaux n'ayant pas la faculté d'abstraire ni de généraliser, leur cerveau manque évidemment des éléments nécessaires à la manifestation des idées abstraites ou à la faculté de généralisation, éléments qui consistent peut-être tout simplement en une disposition ou un mode de groupement particulier des cellules ou des fibres.

fréquentée, grâce à l'observation attentive de la forme des arbres qu'il rencontre ; le chasseur fait de même ; l'expert en tableaux, en médailles, en écriture, etc., etc., doit une partie de son habileté à l'affinement de sa vue. La confiance que nous avons dans les ressources de notre intelligence nous empêche souvent de tirer tout le parti possible de celles que nous offriraient nos sens ; nous ne les aiguisons pas assez pour leur donner toute leur valeur. Le sourd-muet et l'aveugle doivent à leur infirmité, le premier, une vue plus perçante, le second, un toucher plus délicat.

Notre pénétration se fait jouir parfois de façon bien imprévue. Une personne se présente à nous, et, du premier coup d'œil, nous concevons d'elle une impression favorable ou défavorable ; elle nous est sympathique ou antipathique. Il y a, dans ses traits, son attitude, son regard, sa voix, en un mot, dans sa physionomie calme ou à l'état statique, quelque chose qui fait naître en nous la confiance ou la défiance. Ce mouvement est instinctif, involontaire, et, latente ou non, il a une cause (1).

Si paisible que soit la face humaine au repos, elle a encore une physionomie, une expression qui rend l'état d'activité modérée, de quiétude, de calme relatif de l'âme. Dans cet état, le visage reflète aux yeux de l'observateur certains détails du caractère avec assez de netteté pour expliquer les sympathies ou les antipathies subites qu'il inspire.

Il n'est pas douteux qu'un front large et vaste, ou bas et fuyant, un nez droit ou aquilin, long ou court, plongeant ou retroussé, des yeux grands ou petits, de couleur claire ou foncée, des lèvres pâles ou vermeilles, minces ou épaisses, rigides ou ondulées, un menton lourd, trapu, arrondi ou

(1) On objectera peut-être que ces impressions ne sont pas toujours justifiées, qu'on a vu des unions qui promettaient peu au début, devenir très solides par la suite, tandis que des amitiés soudainement contractées n'ont pas tenu avec le temps. C'est vrai, mais n'y a-t-il pas beaucoup à parier que dans les unions auxquelles on fait allusion, le bon sens ou l'intérêt ont pu avoir raison de certaines répugnances. S'en suit-il pour cela que ces répugnances n'existaient pas parce qu'on les a fait taire ? Il est certain que tout mouvement instinctif suppose une cause qui n'est pas toujours connue dès le début, qui peut rester latente plus ou moins longtemps, ou se révéler inopinément, s'il survient une occasion favorable, une circonstance propice à sa manifestation.

pointu, en un mot, telle grandeur ou telle forme des diverses parties du visage, telle couleur de la peau, des yeux, des cheveux, ont une signification propre et révèlent certains côtés de notre caractère. C'est une vérité qu'on peut affirmer, *à priori*, avant toute observation, comme une conséquence des liens étroits qui unissent le moral au physique et de l'accord constant et parfait qui existe entre ces deux éléments de notre nature.

*
* *

Cherchons maintenant dans la figure humaine la part d'expression qui revient à chacune des parties du visage. Dans ce but, il nous faut d'abord examiner les transformations de la face dans la série animale, à partir des animaux supérieurs et en descendant les degrés de l'échelle. Nous constatons que la physionomie s'efface progressivement : les parties supérieures du visage disparaissent d'abord peu à peu. Ainsi le front devient de plus en plus fuyant jusqu'au point de se confondre avec le sommet de la tête. Les yeux s'écartent de plus en plus, déjà chez les animaux supérieurs, de manière à venir occuper, comme les oreilles, les côtés de la face, en même temps que le nez prend de grandes proportions (bœuf, cheval). Le menton fuit comme le front et se dérobe dans le cou. Enfin, de toutes les parties de la face, la bouche reste seule. N'est-elle pas, en effet, l'ouverture du canal digestif, et, à ce titre, l'organe le plus essentiel au service du corps? On devait donc s'attendre à la rencontrer chez tous les animaux, quelque rang qu'ils occupent, et si bas qu'ils soient placés dans l'échelle animale. La bouche est le dernier vestige de la face ; c'est la face réduite à sa plus simple expression.

L'encéphale subit en même temps une dégradation en quelque sorte progressive et proportionnée. Ses dimensions relatives diminuent, le nombre de ses parties se réduit de plus en plus, leur forme varie. Les circonvolutions cérébrales deviennent de moins en moins distinctes et de moins en moins

nombreuses. Enfin, chez les animaux inférieurs, il est représenté par un simple renflement du tronc nerveux.

Les organes des sens, d'abord très complexes, se simplifient peu à peu. En même temps, les sens perdent de leur acuité et de leur délicatesse. La sensibilité générale devient de moins en moins vive; l'intelligence de plus en plus faible.

Le parallélisme, on le voit, se maintient dans les grandes lignes ; il persiste entre l'intelligence, ses organes, ses serviteurs et les signes physionomiques fournis par les parties *supérieures* du visage. Lorsque toute apparence d'intelligence a disparu, comme il arrive chez les animaux qui occupent les plus bas degrés de l'échelle, il ne reste que les organes propres à la vie végétative, réduits en nombre, puis des traces de sensibilité ; la vie animale n'existe, pour ainsi dire, plus.

Par contre, si nous observons aux divers âges, la physionomie de l'homme qui cultive son intelligence et poursuit son développement mental, nous pouvons la voir se former : elle s'éclaire, s'anime, acquiert un degré d'expression de plus en plus accusé. Peu à peu, les phénomènes internes se révèlent au dehors d'une manière plus vive et plus saisissante.

Le développement et le perfectionnement du cerveau correspondent à ceux de la physionomie dont ils sont d'ailleurs la cause. On s'en convainc en comparant aux cerveaux des races cultivées, ceux des peuplades sauvages. Le nombre des circonvolutions, leur grandeur, leur complexité, tout est différent. La somme de matière nerveuse est plus grande dans le cerveau de l'homme instruit et la qualité en est supérieure. Tel est le résultat de la gymnastique cérébrale ou du travail intellectuel, quoiqu'on ne puisse pas l'identifier au travail musculaire, les conséquences sont identiques, c'est-à-dire qu'il y a accroissement de substance et adaptation de plus en plus adéquate de l'organe à son but.

En résumé, la forme humaine et le cerveau humain ont simultanément passé par une suite continue de transformations progressives concordant avec la marche de la civilisation. Dans les périodes d'abaissement intellectuel et moral, il a dû s'opérer un retour vers les formes ancestrales. Tout ce

que l'expérience des générations accumule par l'hérédité, peut effectivement se trouver perdu faute de culture. Des observations récentes en fournissent la preuve : ainsi la série des portraits d'un récidiviste, obtenus après chaque condamnation nouvelle, met en évidence le progrès dans l'abêtissement et dans l'amoindrissement de la valeur physionomique. Les bénéfices de l'atavisme, disparaissent en même temps que les signes physionomiques qui en sont la conséquence.

Plus particulièrement, le développement de l'intelligence est en harmonie avec celui des lobes cérébraux et des indications physionomiques fournies par la partie *supérieure* du visage. Cette dernière observation nous conduit à l'analyse suivante des localisations faciales.

*
* *

Traçons par la pensée une ligne horizontale passant un peu au-dessus de la base du nez et qui partage le visage en deux parties sensiblement égales. Au-dessus se trouvent le front, les yeux, les oreilles, la racine du nez, au-dessous la base du nez, les lèvres, une partie des joues et le menton. En haut, les parties les plus spécialement en rapport avec l'âme, ainsi que les organes des sens plus particulièrement affectés à son service ; en bas, les parties et les sens qui sont surtout les serviteurs du corps. En conséquence, dans la région supérieure, nous devons chercher les signes révélateurs de ce qu'il y a de noble et d'élevé dans notre nature, dans l'autre région, les indices de ce qu'il y a en nous de médiocre ou d'inférieur. L'ange habite les hauteurs ; la bête, les lieux bas.

Cette division est évidemment artificielle et approximative les deux parties du visage ne sont pas séparées ; la ligne de démarcation que nous avons tracée n'a pas une rigueur géométrique, tout au plus, pourrait-on la comparer à une limite géographique; les sens ne sont pas préposés exclusivement à tel ou tel service ; il y a seulement entre eux un partage inégal d'attributions.

(*A suivre*) Félix Hément.

INFORMATIONS

La Bibliothèque des Aveugles.

Les deux mots qui composent ce titre semblent jurer ensemble. Il n'en est pourtant pas qui pourraient former un accord plus parfait.

On sait que les aveugles lisent couramment, avec leurs doigts, des caractères en relief, qui sont composés d'après un alphabet particulier, chef-d'œuvre de simplicité. Jusqu'à l'année dernière, ils n'avaient guère que la Bible, qui leur était donnée gratuitement par une Société protestante anglaise. La transcription de noir en relief coûte, en effet, assez cher. Les aveugles fortunés seraient seuls à même de faire ainsi transcrire les chefs-d'œuvre de notre langue.

Qu'a fait l'homme qui a de bonnes raisons pour aimer les aveugles puisqu'il est aveugle lui-même, M. Maurice de La Sizeranne? Il a gagné à la cause de ses frères en cécité un certain nombre d'hommes et de femmes du monde, le baron de Vatry, le comte et la comtesse de Raigecourt, la comtesse Goyon, Mlle de Raynal, la comtesse de Retry, la baronne de Séréville, etc.

Il leur a appris la transcription du noir en relief. Depuis un an à peu près, ces dames et ces messieurs, avec un dévouement dont on ne saurait trop les louer, font des livres pour aveugles.

Ces ouvrages, dès qu'ils sont terminés et reliés, sont déposés dans la bibliothèque fondée en janvier 1886 par M. de la Sizeranne qui, trop modeste, lui a donné le nom de l'inventeur des caractères en relief, Louis Braille.

La bibliothèque Braille, située boulevard des Invalides en face l'église Saint-François-Xavier, est gratuite et circulante. Nos trente-trois mille aveugles peuvent y puiser tous les volumes dus au travail des personnes citées plus haut.

Mais on comprend que les ouvrages en relief ne peuvent point,comme nos livres ordinaires, être tirés à de nombreux exemplaires. Chacun d'eux forme pour ainsi dire une édition spéciale. M. de La Sizeranne serait donc reconnaissant envers les personnes qui, ayant des loisirs, désireraient venir de la sorte en aide aux aveugles.

Ils le trouveront chaque jour dans le cabinet de travail qui est attenant à la bibliothèque, un très curieux cabinet dont presque tous les objets sont l'ouvrage des aveugles. C'est un aveugle qui a tressé le paillasson qu'on trouve devant la porte. Un deuxième a réparé la pendule. Un troisième a tourné dans les ateliers d'aveugles, dont il a été souvent parlé ici même, les flambeaux, les vide-poches, etc.

Des flambeaux chez un aveugle ! Quelle ironie ! Mais il faut bien penser aux visiteurs voyants.

Je demande quels sont les ouvrages qui plaisent le mieux aux lecteurs des volumes en relief. On me cite George Sand, dont la *Petite Fadette* et la *Mare au diable* sont très demandées ; M. Maxime du Camp, dont le *Manteau déchiré* est toujours dans les mains de quelqu'un. Le poète favori des aveugles s'appelle François Coppée. Il sait si simplement décrire les misères des petits !

Le large bureau de M. de La Sizeranne est écrasé sous un amoncellement de papiers et de livres en relief. Il y a là de tout, des dossiers, des chemises, des enveloppes de percaline regorgeant de notes toujours prises à l'aide de points piquant le papier. Pur volapük pour ceux qui ne sont pas initiés. C'est un plaisir de voir M. de la Sizeranne, qui ne connaît pas la lumière, se mouvoir dans son cabinet, chercher sur son bureau ou dans des casiers un nom, des dates, un renseignement quelconque, avec une rapidité incroyable. Il passe la main dans des paquets de chemises bourrés de notes, tire prestement à lui celle qui lui est nécessaire. Il l'a reconnue en promenant les doigts sur les points.

On sait qu'il dirige depuis de longues années deux revues importantes, qui vont dans le monde entier : *Le Valentin Haüy* qui, imprimé en caractères ordinaires, donne aux voyants

des nouvelles des aveugles; le *Louis Braille*, destiné aux non-voyants et imprimé conséquemment en relief (1).

Mais c'est surtout à sa bibliothèque que M. de la Sizeranne consacre maintenant tous ses soins. Il est fier de pouvoir mettre à la disposition de ses frères les chefs-d'œuvre de notre littérature, — Bossuet et La Bruyère, Victor Hugo et de Vigny, — un millier d'ouvrages en tout.

Il est vrai que chacun s'est empressé d'offrir son concours à l'ami des aveugles. Le papier de ces volumes qui occupe une place considérable, à cause du relief de l'écriture, est fourni gracieusement par MM. Montgolfier, Blanchet, de Rive, Vieilhomme, de Domaine. Les ouvrages sont reliés gratuitement par les petits infirmes de la maison des Frères de Saint-Jean-de-Dieu.

Rien n'est plus intéressant que de voir, le mardi, jour où l'on communique les livres, les aveugles de tout âge et de toute profession venir chercher dans la bibliothèque un peu de pâture Braille intellectuelle. Celui-ci désire se récréer, celui-là compléter son éducation, très bien commencée dans les écoles spéciales.

Cette bibliothèque fait le plus grand honneur à M. Maurice de la Sizeranne. Elle était nécessaire. Elle restera. Mais telle est la modestie de son fondateur, qu'il nous prie uniquement de remercier en son nom les charitables personnes qui l'ont aidé à mener son œuvre à bien. Voilà qui est fait.

(*Figaro*, 23 *août*.)

C. CHINCHOLLE

(1) Voici une phrase qui nous semble contredire celle de la page précédente. Si M. de la Sizeranne peut faire *imprimer* un journal en relief, que n'emploie-t-il le même srocédé pour faire imprimer des livres? L. G.

REVUE DES JOURNAUX

Annales américaines des sourds (AVRIL 1887). — A signaler en première page, un beau portrait de *G. Wing*, professeur sourd-muet et collaborateur distingué des *Annales américaines*, dont nous avons eu le regret d'annoncer la mort cet hiver. L'article nécrologique qui lui est consacré, suivant une pieuse coutume de cette *Revue*, est signé AMOS G. DRAPPER, professeur au National College de Wasington.

Le regretté G. WING, avait présenté au Congrès de Californie une communication sur *La théorie et la pratique des méthodes grammaticales*. Le temps manquait pour lire devant le Congrès toutes les communications. M. G. Wing, avec sa modestie habituelle, demanda que son travail fut réservé. Ce travail ne figure même pas dans les Compte-rendus du Congrès, M. G. Wing l'avait retiré pour y mettre la dernière main. La mort l'ayant surpris sur ces entrefaites, les *Annales* ont eu la bonne idée de publier cette critique très étudiée des méthodes grammaticales.

« L'abbé de l'Épée, dit-il, semble avoir pensé que les sourds-muets, à part de rares exceptions, ne pouvaient arriver à s'exprimer d'eux-mêmes ; tout ce qu'on pouvait faire pour eux était donc de leur donner un stock d'expressions et de phrases qu'ils écouleraient au fur et à mesure de leurs besoins dans leurs rapports avec le monde.

Au contraire, l'abbé Sicard prétendait qu'il était possible, au moyen d'un système grammatical de son invention, de mettre les sourds-muets en état de s'exprimer d'eux-mêmes, de retenir et d'imiter les phrases écrites pour eux. Vue de près, après une expérience qui a duré un siècle, la méthode de Sicard paraît absurde. » Le système des signes méthodiques, largement simplifié, fut importé en Amérique par Gallaudet et Clerc ; et on en retrouve encore les vestiges dans plus d'une école. M. G. Wing critique les méthodes de MM. les professeurs S. PORTER, I.-L. PEET et STORRS ; il instruit le procès des livres de MM. JOHN KEEP et LATHAM, réservant tous ses éloges pour les ouvrages signés MISS C.-C. SWEET, dont on fait usage à l'*American Azylum*. Il est inutile d'ajouter que M. G. Wing admettait l'emploi des signes dans l'enseignement.

M. le professeur JONATHAN H. EDDY (Central New-York Institution), rompt des lances en faveur de l'arithmétique trop négligée dans mainte école. Il arrive, dit-il, que certains maîtres en enseignent juste assez pour sauver les apparences. Il invoque contre eux l'autorité de *Bacon* et de *Frœbel*. Que d'enfants on voit jongler avec les cents, les milles, les millions, qu'ils écrivent d'ailleurs correctement, sans avoir la moindre idée de la valeur relative de ces divers nombres. L'auteur de l'article demande avec raison que cet enseignement soit donné d'une manière plus pratique.

1° Jean a quatre pommes, Henri en a trois. Combien de pommes ont ces deux enfants ? Voilà pour l'addition.

2° Jean a cinq pommes, il en donne deux à Joseph. Combien Jean a-t-il encore de pommes? — Voilà pour la soustraction.

3° Georges a deux billes, Jean en a deux, Pierre deux et Henri deux. Combien ces enfants ont-ils de billes? — Voilà pour la multiplication.

4° J'ai six billes, je les partage également entre Jean, Henri et Jacques. Combien chacun d'eux aura-t-il de billes. Ainsi le sourd-muet comprendra la division. — Etc.. (1).

M. H. Eddy constate avec regret que les livres d'arithmétique ne sont pas à la portée de nos élèves.

Un sourd-muet de Bertheley, M. le professeur DOUGLAS-TILDEN, chante la chanson des signes sur le vieux refrain : la *Mimique* et la *Parole* ne sont pas des sœurs ennemies ; il faut faire à chacun leur part dans l'instruction des sourds-muets.

Les résultats de la Méthode orale en Allemagne; Sous ce titre, les *Annales* reproduisent un article du professeur J. HEIDSIEK paru dans l'*Organ*, au mois de décembre 1886. La *Revue* en a donné un compte-rendu détaillé dans son numéro de février 1887 (voir page 347), *Miracles et aberrations dans le domaine de la pédagogie médicale.*

M. Théophile Denis, membre de la Société des gens de Lettres et sous-chef de bureau au ministère de l'Intérieur s'occupe depuis longtemps des questions relatives à l'enseignement des sourds-muets.

Le premier instituteur des sourds-muets en France : tel est le titre d'un intéressant article publié par lui dans la *Revue française* et dont les *Annales américaines* donnent la traduction. Il s'agit, on le sait, d'*Étienne de Fay* qui dirigeait une école de sourds-muets en France dans la première moitié du XVIIIe siècle. C'est du moins ce qui résulte des documents exhumés par M. Denis, un chercheur qui n'en est pas à sa première trouvaille.

*
* *

JUILLET 1887. — Une très belle gravure nous montre la perspective complète de l'Institution de l'*Illinois* (Jacksonville) et de ses dépendances. Des maisons, des arbres, des voitures, des chevaux, des personnes, il y a de tout dans ce grand dessin qui mériterait une longue description.

Fidèle aux traditions de sa famille, M. *Edward Gallaudet* du collège de Washington se pose en champion de la mimique. Rien de particulier d'ailleurs dans ce plaidoyer. Nous y retrouvons les arguments connus : — Les signes sont le langage naturel des sourds-muets. — Tout le monde comprend les *signes naturels*. — Ce n'est pas l'*usage* mais l'*abus* du

(1) Nos lecteurs ne doivent pas avoir oublié que nous avons donné, dans un de nos derniers suppléments, une leçon conçue dans ce même esprit et presque sous la même forme.

signe qui nuit à l'étude de la langue nationale. — La parole lue n'est en somme qu'une sorte de *mimique labiale.* — Ceux qui veulent bannir les signes de l'école sont pour la plupart des *instituteurs qui n'en connaissent pas la valeur, ne les ayant jamais appris.* — Et voilà comment on écrit l'histoire...

M. le Dr SAMUEL SETON, médecin auriste de New-York, s'occupe de la classification des sourds-muets et des causes de la surdité. Il recommande aux parents de *faire l'éducation de l'ouïe chez les jeunes sourds au moyen des cornets acoustiques.*

M. le professeur C.-N. HASKINS (Ohio Institution, Colombus) traite de « l'arithmétique mentale » qu'on nomme vulgairement calcul de tête. Il veut que les enfants apprennent à compter sans avoir besoin d'écrire jusqu'à la moindre addition.

La méthode orale a singulièrement simplifié cette question. Les exercices oraux d'arithmétique ont lieu dans toutes les classes, et les élèves s'habituent rapidement à faire *de tête* de petites opérations et même de petits problèmes. Impartialement les *Annales* publient la réponse adressée par M. VATTER de Frankfort à M. le professeur HEIDSIEK, auteur de l'article sur les *Résultats de la méthode orale en Allemagne.* La riposte de l'éminent directeur de Frankfort a été analysée dans le numéro d'*avril* de la REVUE (page 60) auquel nous renvoyons nos lecteurs. On sait que M. FRESE de l'école de RECHEN a pris part à ce débat.

M. Graham Bell ayant calculé qu'une mère peut dire à son enfant environ 27,000 mots dans une seule journée, M. Douglas Tilden a dressé la bizarre statistique que voici ;

Le lundi un élève a écrit ou exprimé par la dactylologie 1,274 mots. Le maître a écrit ou *dactylologié* 230 mots et il a employé des signes équivalant à 1031 mots.

M. Douglas-Tilden nous donne le nombre des mots pour tous les autres jours de la semaine.

Il espère qu'un « oralist » voudra bien se livrer au même travail et compter le nombre des mots que la méthode orale permet de dire en une journée afin qu'on puisse opposer statistique à statistique. Ce doit être aussi amusant que de collectionner des timbres-poste et non moins utile.

HENRY-C. WHITE, principal de l'Ulha school, consacre un long article à l'*éducation pratique*. Il s'élève contre l'abus des théories abstraites et des définitions scientifiques.

On lira avec intérêt la curieuse étude publiée sur PETRUS MONTANUS, PIERRE MONTANS, par un professeur de ROTTERDAM, M. IC. BIKKERS. « Le premier signal de l'enseignement des sourds-muets en Hollande semblerait avoir été donné par Pierre Montans, si, comme l'assure Morhoff dans un traité sur le langage, il a présenté des vues sur l'enseignement que les sourds-muets peuvent recevoir. » Ainsi s'exprime Degérando. WALTHER, dans son histoire de l'enseignement est plus affirmatif : il parle des principes sur l'instruction des sourds-muets contenus dans l'ouvrage de Montans. Enfin, en 1884, une Revue anglaise faisait de Montans le premier instituteur de sourds-muets en Hollande. M. Bikkers a pensé qu'il

était temps d'arrêter cette légende et de lui opposer l'histoire. On doit lui savoir gré d'avoir répondu, pièces en main, au doute exprimé par Degérando et aux erreurs de Walther et de ses successeurs. Le professeur de Rotterdam a eu la bonne fortune de retrouver un exemplaire du livre de Montans : *Mémoire sur un nouvel art, appelé* l'ART DE PARLER. L'édition remonte à 1635. L'auteur s'occupe du mécanisme de l'articulation, des moyens de perfectionner la prononciation ; il prévoit déjà qu'on pourra construire une *machine parlante* ainsi que Kempelen l'a fait depuis ; enfin il donne pour l'articulation des sons, leurs groupements, etc..., des aperçus ingénieux, mais de sourds-muets il n'est point question.

L'article, si recommandable à tous égards, du professeur Bikkers a paru dans un journal de Hollande *Nord en Zuid* avant d'être traduit par les *Annales*.

MARIUS DUPONT.

BIBLIOGRAPHIE

American Asylum at HARTFORD. **Annual Report.** — L'*American asylum*, la première école pour les sourds-muets ouverte en Amérique, fut fondée en 1817. Nous recevons aujourd'hui son soixante et onzième *rapport annuel*. L'*American asylum* comptait au commencement du siècle une trentaine d'élèves. L'opinion générale était alors que cet établissement suffirait pour tous les sourds-muets des États-Unis ; soixante et onze ans se sont écoulés depuis ; et soixante-six autres institutions ont ouvert leurs portes : une par an ou à peu près. Le rapport de M. Job WILLIAMS, directeur de cette vieille école, nous apprend que vu le nombre croissant des élèves qui apprennent à parler, on a dû attacher à l'institution un professeur d'articulation de plus : ce qui porte à trois le nombre des maîtres chargés de cet enseignement. Trois maîtres pour soixante-huit élèves ! Quoi d'étonnant après cela, si la méthode orale pure manque de prestige dans cette antique forteresse du langage des signes ! Il est vrai que ces enfants sont choisis parmi les mieux doués. On a beau les avoir choisis, il en reste un peu plus de vingt-deux pour chaque professeur. Une des maîtresses chargées de cet enseignement a dû résilier ses fonctions pour cause de maladie, nous dit M. Job Williams. Nous le croyons sans peine. Suit un plaidoyer en faveur de la méthode mixte. Passons. Le principal de l'*American Asylum* veut bien convenir que le signe n'est pas le but de l'instruction, mais seulement le moyen. La meilleure méthode, pense-t-il, pour amener les élèves à écrire correctement l'anglais, c'est de les habituer à parler... en signes.

Un sourd-muet aveugle, Albert A. NOLEN, est entré à l'*American Asylum* le 14 octobre 1886, à l'âge de douze ans. Son éducation commencée par miss KATE C. CAMP, a été continuée par miss FLORA L. MOYER. Ces dames ont puisé des indications utiles dans « la vie de Laura Bridgman », et elles ont été aidées dans leur tâche par M. ANAGNOS, directeur d'une école d'aveugles. Les lettres en relief et l'alphabet manuel ont joué leur rôle habituel dans cette éducation. Les progrès ont été très sensibles du jour où Albert A. NOLEN a eu compris que les mots étaient la représentation des objets. *S'asseoir* et *se lever* sont les deux premiers verbes qu'on lui a appris. Il possède aujourd'hui environ deux cents mots (noms, verbes, adjectifs, prépositions).

M. JOB WILLIAMS pense avec l'éminent professeur GRAHAM BELL qu'une race de sourds-muets tend à se produire par sélection (1).

Le rapport du principal de l'*American Asylum* contient sur la statistique des renseignements précieux.

Nous voudrions voir des documents semblables dans les rapports de toutes les écoles. On éviterait ainsi bien des recherches, bien des travaux inutiles, et on hâterait la solution de questions fort importantes.

La statistique que nous avons sous les yeux donne, pour les sourds de naissance la proportion de quarante et un pour cent.

Dans soixante-sept familles, ayant des membres sourds-muets, on a compté cent cinquante-quatre enfants entendants et quatre-vingt-dix sourds : soit une proportion de trente pour cent.

Dans huit familles, le père et la mère étant sourds-muets, quinze enfants sur vingt-deux, c'est-à-dire soixante et onze pour cent, étaient sourds-muets *de naissance*, etc... Nous ne saurions trop déconseiller, vous le voyez, les mariages entre sourds-muets.

Cette statistique renferme une foule d'autres indications.

Qu'il nous suffise de l'avoir signalée à ceux de nos lecteurs que ces questions intéressent plus particulièrement.

Le rapport fait l'éloge des écoles et de la méthode américaine, « les meilleures du monde » naturellement, et reproduit, en terminant, les résolutions votées au Congrès de Californie (Berkeley), congrès dont la *Revue* a parlé à son heure.

Le médecin de l'Institution proclame l'état sanitaire excellent. Le *trésorier* présente un état budgétaire. Vient ensuite la liste des livres, journaux, etc... envoyés gratuitement dans le courant de l'année aux élèves de l'*American Asylum*. — La liste des muets en cours d'instruction. — Les noms des directeurs, professeurs etc... depuis la fondation de l'école (1817). — Les noms de tous les élèves depuis cette époque. — Enfin les conditions d'admission. On reçoit les sourds-muets depuis huit ans jusqu'à vingt-cinq.

MARIUS DUPONT.

(1) Voir *Revue internationale* (p. 98, tome II).

L'Éditeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

2521. — Tours, imp. Rouillé Ladevèze, Deslis frères, suc^rs.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 8. Novembre 1887.

L'INCRÉDULE (1)

. . . .

On pourrait ranger ceux qui ne croient pas encore à la possibilité de faire parler les muets en trois catégories :

Les incrédules de bonne foi;

Les incrédules railleurs;

Les incrédules récalcitrants.

L'incrédule de bonne foi ne demande qu'à croire et qu'à savoir.

« Comment? on fait parler les muets! Qu'entendez-vous par là? C'est parler avec les doigts que vous voulez dire? »

Et quand on lui affirme que l'on enseigne aux muets à proférer des syllabes sonores, des mots, des phrases, il ne tarit pas de questions :

« Mais quels procédés emploie-t-on? Depuis quand? Où? »

Les « pourquoi? », les « comment? » se pressent sur ses lèvres ; il s'intéresse visiblement au sujet et c'est un allié que vous avez recruté à la cause. Si c'est un journaliste ou un médecin, la conquête n'en est que plus précieuse.

L'incrédule railleur est un personnage qui ne s'en laisse pas conter. Il se sait malin et ne veut pas avoir l'air de donner dans une *colle :*

« Les muets parlent? hum! je connais çà ; comme on fait compter les chiens savants ou dire « papa » et « maman » à des poupées articulées; on ne violente pas à ce point la nature. »

(1) Extrait d'une étude sur les « muets qui parlent » publiée dans le *Petit Méridional* du 27 septembre.

Et, voyant que son incrédulité vous surprend :

« Non, mon cher, contez çà à d'autres, mais pas à moi! »

— Pourtant, ajoutez-vous, il vous est facile de vous en convaincre. Allez visiter une institution de sourds-muets, même des plus arriérées : vous verrez que je ne vous trompe pas.

— Inutile, je suis fixé d'avance. Et si j'y mettais les pieds, je ne me laisserais pas prendre à vos trucs. Je sais ce que c'est : j'ai vu des éléphants, des chevaux, des oies même et des petits cochons faire des choses surprenantes. Le gros public attribue à leur intelligence ce qui est l'effet d'un simple dressage basé sur l'obéissance passive et inintelligente à tel signe fait par le barnum. Mais un spectateur intelligent, comme vous *et moi*, sait à quoi s'en tenir.

« Ainsi vos élèves lisent sur les lèvres, dites-vous? C'est bien simple : vous remuez le bras de telle ou telle façon, vous portez la main à votre oreille, à votre menton ou à votre nez, et chacun de ces signes indique à votre élève la réponse qu'il doit faire. Comme c'est malin!

« Si j'avais le temps, je *débinerais* vos procédés.

« Il y aurait matière à une bonne charge, avec ce titre : LE SOURD-PARLANT DÉVOILÉ, ou la vérité sur la parole et la lecture sur les lèvres enseignées aux sourds-muets. »

L'incrédule récalcitrant, lui, ne veut rien savoir :

« Les muets parlent? qu'est-ce que ça peut bien me faire? Je n'ai pas de sourds-muets dans ma famille ni dans mes connaissances : je ne pourrai donc pas faire l'article pour vous... Ce sont des leçons que vous cherchez? Adressez-vous à un autre.. Que peut me faire votre marchandise? je n'en consomme pas... Vous tenez du sourd-muet, n'est-ce pas!... Moi, je tiens de la cannelle... Du moment que je ne vous parle pas de mon commerce, pourquoi me parlez-vous du vôtre?... En voilà assez. Tout ce que nous pourrions dire à ce sujet ne vaut pas la peine de laisser éteindre ma pipe..... »

. . . .

L. GOGUILLOT.

DE LA NÉCESSITÉ ET DES MOYENS DE COMBATTRE
La tradition des signes conventionnels
Dans les Écoles où l'on veut introduire la méthode orale pure
(*Suite*)

Il est inutile de prouver de nouveau que cette tradition n'est pas innée, mais qu'elle est acquise. Supprimez les occasions qui favorisent son développement et elle disparaîtra d'elle-même. Mais, me direz-vous, la principale cause qui favorise cette tradition provient des communications qui s'établissent entre les élèves nouveaux et les anciens : faudra-t-il donc licencier tous ces anciens élèves, même ceux qui ne sont pas arrivés au terme de leur instruction? Pour ma part, je ne crois pas qu'il soit impossible de faire disparaître tout moyen de communication entre les élèves nouveaux et les anciens et de défendre sévèrement l'usage de cette mimique (soit ouvertement, soit clandestinement) à tous ceux qui approchent les nouveaux élèves; et j'estime que ces précautions suffiront à détruire la tradition. D'autant plus que les élèves nouveaux n'ont aucune connaissance de cette mimique conventionnelle. Mais, me répondra-t-on, les élèves, avant leur entrée à l'institution, ont bien dû, faute d'autres moyens, recourir aux signes pour exprimer leurs idées, et dans l'école elle-même, ils devront forcément se servir de signes pour converser entre eux aussi bien que pour communiquer avec le personnel tant qu'ils seront privés de la parole.

J'admets certes (et je suis loin de le nier) que ces élèves apportent à l'institution un petit bagage de signes qu'ils ont été obligés de se créer chez eux pour exprimer leurs besoins. Mais ils ne sauraient porter avec eux les signes conventionnels qui sont dans la tradition de l'école. Ces élèves dessinent dans l'espace avec leurs mains les objets sensibles qui les touchent de plus près, et simulent quelques actions correspondant à leurs plus impérieux besoins. De plus, les signes qiu'ils portent avec eux à l'institution sont si mal assurés, si

incomplets, si confus, si dépourvus de méthode, et il y a de si grandes différences entre les signes employés par tel élève ou par tel autre, qu'ils arrivent difficilement à se comprendre entre eux.

Il m'est arrivé quelquefois, en voyant un élève nouveau gesticuler, de demander à un ancien ce que cela voulait dire, et celui-ci était obligé de déclarer qu'il n'y comprenait goutte. Ceci prouve que les enfants à peine entrés à l'institution, doivent s'apercevoir que le bagage des signes qu'ils portent avec eux ne peuvent leur servir à se faire comprendre, et qu'il leur faudra y renoncer. Ils y renoncent en effet, mais malheureusement ils apprennent en échange le langage des signes conventionnels dont la tradition règne dans l'école et dont l'influence contre la parole est si pernicieuse. Les maîtres qui connaissaient bien le sourd-muet ont dit, et je partage leur opinion, que cet infortuné, abandonné à lui-même, sans instruction, peut arriver, poussé par les nécessités de l'existence, à exprimer en signes quelques-uns de ses besoins et de ses sentiments les plus urgents, mais qu'il reste impuissant et sans expression devant toutes les impressions qui ne correspondent pas à ses nécessités.

Et nous aussi, dans la première enfance, avant de parler, nous avions créé un petit vocabulaire de signes pour nous faire comprendre; mais ce langage était si superficiel et si restreint qu'il n'a pas tardé à disparaître, cédant la place à la parole; mais nous n'avons pas tardé à comprendre que la parole est le seul moyen de communication de la société; tout le monde nous a encouragé à parler, et aujourd'hui aucun de nous ne pense en signes. Il en sera de même des élèves qui nous arrivent avec un léger bagage de signes, si nous rompons avec la tradition.

Les signes rapportés par eux disparaîtront à mesure qu'ils apprendront à parler; et le résultat sera d'autant plus vite obtenu que le maître sera mieux secondé par les personnes qui l'entourent et qui doivent l'aider à faire parler les sourds-muets.

Voici les principales raisons qui militent en faveur de cette disparition des signes:

1° Le langage des signes que les nouveaux élèves pourront se créer sera très restreint, car ils n'auront pas le temps de l'enrichir, attendu qu'au bout de quelques mois ils peuvent exprimer leurs besoins, sinon en propositions complètes, au moins par des mots isolés. Le maître s'efforcera de régler cette première nomenclature sur les besoins de l'élève à l'intérieur de l'école.

Si l'enfant se présente devant un supérieur en prononçant le mot *eau*, n'est-ce pas assez pour faire comprendre qu'il a soif et qu'il demande l'autorisation d'aller boire? Voilà précisément le moment venu pour tous ceux qui approchent les élèves, d'aider le maître dans sa tâche. Chacun doit alors déconseiller les signes à l'enfant, et ne pas répondre aux demandes qu'il fait en signes, alors qu'on sait qu'il peut demander la même chose oralement;

2° Ces signes sont limités à la communication d'idées suscitées par les objets qui touchent l'élève de près dans la vie de l'institution; il est donc facile de substituer la parole à cette mimique;

3° Les faits sont là pour prouver que la parole peut être aisément substituée aux signes créés par le sourd-muet. Observez attentivement une conversation engagée entre des élèves instruits par la parole, mais atteints de ce mal qu'on appelle la tradition mimique ; dans un discours un peu long, vous ne manquerez pas de les voir employer la parole pour exprimer des idées sensibles, que le maître a pu, dès le début, revêtir de la parole. En revanche, vous les verrez se servir du signe quand ils doivent exprimer une idée complexe que le maître ne pourra enseigner que plus tard et que d'autres ont appris du sourd au moyen des signes ;

4° Les signes inventés par les nouveaux élèves dans les premiers temps qu'ils habitent l'école, n'auront pas cette sanction que leur donne la tradition de toute une communeauté, tradition qui a tant d'influence sur les nouveaux venus. Ils n'auront pas surtout cette sanction qui leur donne le personnel de l'école en s'en servant. Voyant que tout le monde se joint au maître. pour l'inviter à faire usage de la parole,

l'enfant se persuadera facilement que les signes ne sont pas le moyen de communication nécessaire pour se faire comprendre et il s'en détachera. L'élève consentira à abandonner la mimique et à faire usage de la parole pourvu qu'autour de lui tout le monde s'accorde à le pousser dans cette voie. C'est ce que faisait très bien ressortir M. l'abbé J. Taira, dans une communication faite par lui au congrès de Sienne et que nous avons déjà eu l'occasion de citer.

« Quand il rencontre au-dessus de lui une volonté affectueuse, mais décidée et énergique, un règlement inflexible auquel il doit se soumettre; quand il rencontre autour de lui des guides, des exemples pour le soutenir, en dépit de sa nature paresseuse et de ses habitudes indisciplinées, en dépit de l'inconstance de son caractère, le sourd-muet se laisse conduire tout d'abord sans résistance, bientôt il suit volontiers le chemin qu'on lui trace; enfin il fait ce que veut son éducateur. »

5° Personne ne devancera l'œuvre du maître avec une autre méthode, et ainsi la parole sera pour l'élève le premier et unique vêtement de l'idée et il n'éprouvera aucune fatigue à s'en servir.

Et maintenant, avant de parler des moyens de détruire cette tradition, on me permettra une dernière considération sur les élèves instruits dans les institutions où règne encore la tradition mimique, et ceux instruits dans des écoles d'où cette tradition a disparu. Les premiers à leur entrée à l'école possèdent des signes ; poussés par leurs camarades et par tout le monde, ils en acquièrent de nouveaux et apprennent, grâce à la tradition, les signes conventionnels dont les instituteurs des sourds-muets se servaient pour communiquer avec leurs élèves avant l'adoption de la méthode orale. Ils devront, pour engager la parole, combattre deux ennemis : les quelques signes qu'ils avaient créés pour leur usage, et cet immense vocabulaire que la tradition leur a appris. Les faits démontrent que la parole est impuissante à lutter contre ces deux ennemis. La réforme que nous proposons aurait donc le double avantage de supprimer ces deux terribles obstacles. Elle aurait un troisième avantage non moins important. J'ai déjà

dit que les élèves contaminés par la mimique traditionnelle lisent difficilement sur les lèvres parce que leurs yeux habitués aux grands gestes ont de la peine à se faire aux minuscules mouvements des lèvres. De plus, soit qu'ils parlent, soit qu'ils écrivent, leurs phrases incorectes sont souvent inintelligibles précisément parce qu'elles sont calquées sur la construction mimique. Supprimez les causes et le mal disparaîtra. Enfin si cette réforme avait pour résultat de donner aux élèves une lecture sur les lèvres plus sûre et plus prompte, un usage de la parole plus étendu et plus spontané, une phraséologie plus simple mais plus correcte, que pourrions-nous souhaiter de plus?

A l'appui de mon dire, je citerai la conclusion d'un des discours prononcé au Congrès International de Milan par M. le professeur Fornari :

« La conclusion se présente toute seule, et c'est une conclusion pratique. Dans toutes les institutions où l'on veut sincèrement et efficacement introduire la vraie méthode de parole, on doit d'abord, par la séparation des commençants d'avec les autres élèves, et par tous les moyens possibles, déraciner *l'ivraie de la langue des signes ;* et qui ne l'a pas fait ou ne le fait pas, n'a pas compris l'importance essentielle de la question. Qu'il ne se plaigne ni des mauvais résultats, ni des résultats peu satisfaisants ; qu'il fasse retour à son vieux système, car tout en généralisant l'usage de la parole parmi ses élèves, il ne s'en est jamais écarté. La parole ne suffit pas : ce qu'il faut, c'est la parole vivante, et cette dernière ne sera jamais telle, tant qu'il préexiste et coexiste une langue des signes. En ce sens : *vive la parole pure!* (1) » Et j'ajoute : vive cette méthode qui rend véritablement le sourd-muet à lui même, à la famille et à la société!

Après avoir reconnu les immenses avantages qu'il y aurait à tronquer la tradition mimique, il nous reste à étudier le moyen qui permet de la détruire et à rechercher si ce moyen est praticable dans les institutions de sourds-muets.

(*A suivre.*) OGGIONI GIOVANNI.

(1) Voir le compte rendu du Congrés de Milan. Édition française, page 119.

LE PHONOSCOPE

DE M. JOH. GEORG. FORCHHAMMER.

Démosthène, s'il faut en croire la légende, roulait des cailloux dans sa bouche pour arriver à mieux parler. De nos jours, on suce gravement de petits morceaux de sucre parfumé pour *s'éclaircir* la voix. Qui comptera jamais ce que les parleurs d'aujourd'hui consomment bon an mal an de pastilles destinées à leur *donner du ton.*

Un médecin de Molière donnait une recette infaillible (du pain trempé dans du vin) pour rendre bavards les perroquets et faire parler une jeune fille qui n'était point muette.

On sait la vertu magique attribuée par Heinike à certaines liqueurs dont il versait quelques gouttes sur la langue de ses élèves pour y fixer les sons.

La drogue mystérieuse qui doit faire parler nos sourds-muets n'est pas encore trouvée, hélas! passons.

Je ne veux pas insister davantage sur un autre procédé, pourtant plus sérieux, qui, influençant directement les cordes vocales au moyen d'*inhalations* diverses, prétend donner à la voix humaine une foule de qualités (1). Les inhalations n'ont pas, que je sache, été employées avec des sourds-muets; et, dans ce siècle où « tout arrive », nous attendrons pour les juger.

Mais voici qu'un professeur de physique de Copenhague nous présente un instrument de son invention, qui, si les espérances de son auteur sont fondées, pourrait bien rendre de réels services dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Je veux parler du phonoscope de M. Forchhammer. L'inventeur me paraît recommandable à plus d'un titre: il est professeur de physique; il ne promet pas monts et mer-

(1) Voir *Des modifications de la voix*, par le Dr SANDRAS.

veilles; enfin il a un frère sourd-muet : de là sa préoccupation bien naturelle de soulager cette infortune. Le phonoscope mérite donc qu'on parle de lui sérieusement.

Du reste nous pourrons bientôt, grâce à l'obligeance de l'inventeur, voir fonctionner cet appareil à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, et je me propose de vous en reparler après l'avoir vu à l'œuvre. En attendant, je puis vous dire que cet instrument a pour but de *rendre visibles les intonations de la voix* humaine. Dans un prospectus que j'ai sous les yeux, l'auteur a pris soin de nous indiquer sur quel principe repose son appareil. Si, dit-il (à l'aide d'une petite flamme de gaz), on éclaire un tambour ou disque tournant sur son axe, et qu'on fasse agir le son sur cette flamme, on verra paraître sur ce cylindre une figure qui changera de place et s'y produira d'autant plus haut que la note sera plus élevée.

Chaque ton a sa place bien reconnaissable. Le ton est-il pur, la figure correspondante demeure tout à fait immobile; *est-il trop élevé ou trop grave, la figure se meut à droite ou à gauche.*

Vous n'attendez pas de moi que je vous décrive minutieusement la petite armoire aux quatre portes, haute de 1m70, destinée à l'enseignement des sourds-muets.

Qu'il vous suffise de savoir que cet appareil reproduit spécialement la *hauteur* des notes avec beaucoup de netteté et de précision, au dire de l'inventeur.

On comprend aisément l'utilité d'un instrument qui permettrait à l'élève de contrôler lui-même, sans le secours du maître, les intonations de sa voix. L'oreille du professeur serait en bien des cas avantageusement remplacée par cet instrument de précision.

Je dois rendre cette justice à M. Forchhammer qu'il ne parle pas de son phonoscope avec l'enthousiasme ordinaire aux inventeurs. Il raconte simplement, et avec une modestie qui a bien son mérite, les expériences qu'il a faites à l'école privée des sourds-muets de Copenhague.

De ces essais, il semble résulter que l'élève se rend parfai-

tement compte des effets produits par sa voix sur la hauteur des flammes. Les résultats obtenus à la suite de ces premières et incomplètes expériences, auxquelles ont pris part surtout de grands élèves, n'ont pas été très concluantes. Toutefois, M. Forchhammer espère qu'avec de jeunes sourds spécialement entraînés à cet effet, on arrivera à modifier singulièrement la voix et par suite la parole.

Mais laissons-lui la parole :

« D'abord, l'élève sourd-muet doit apprendre la différence entre les tons élevés et les tons graves ; pour cela, il faudra presque cinq heures, autant que j'en puis juger par expérience. Puis, on peut s'occuper d'écarter les différents défauts d'accent ; il importe surtout de produire des tons uniformes, purs et tout à fait indépendants de l'articulation. Les opérateurs doivent principalement s'évertuer à émettre des voyelles, des syllabes et des mots sur des notes prolongées et pures.

A mon avis, il est de beaucoup préférable de commencer par les plus petits enfants, dès qu'ils ont appris l'articulation, car chez eux les fautes se corrigent plus facilement.

Il faut que le maître se garde de laisser dépasser aux élèves, avec leur voix de poitrine, les bornes naturelles de ce registre : il faut se passer des notes plus élevées ou alors les produire avec la voix de fausset. »

Voilà la théorie de l'auteur.

Quoi qu'il en soit, le phonoscope, qui rappelle par plus d'un point les flammes vibrantes de Kœnig, exige l'installation du gaz.

Il a un autre grave défaut : il coûte 400 francs, ce qui n'aidera point à le vulgariser. Il est vrai que le constructeur en peut fabriquer de plus petits et de moins luxueux.

Je n'ai garde de me prononcer sur la valeur pratique du phonoscope avant de l'avoir essayé.

Tout ce que je puis vous promettre, c'est de vous tenir au courant des expériences annoncées, si elles ont lieu!

Marius Dupont.

LE SURMENAGE

Malgré tout le respect que nous inspire l'Académie de médecine, nous ne nous dissimulons pas que ses conclusions sur le surmenage intellectuel sont un superbe coup d'épée dans l'eau.

Nous serions fort reconnaissant à qui voudrait bien nous y faire voir autre chose que la banale paraphrase de l'éternel adage : *Mens sana in corpore sano.*

Toute cette discussion, qui a duré deux mois, a péché contre l'axiome connu : que la notoriété se passe de preuve. Ces messieurs ont prouvé ce qui était notoire.

Nous disons cela pour ceux qui croient voir avancer la question.

Quant à nous, cet avortement ne nous surprend guère. Nous l'avions prévu dans notre article du 22 mai (1). « Les médecins, malgré leurs vérités de M. de la Palisse, ne sont pas aptes à fournir le remède. Ils l'auraient fait s'ils l'avaient pu... Ils ne peuvent ni pousser leur enquête jusqu'au bout, ni conclure, ni nous dire le meilleur de ce qu'ils savent. »

Ces prévisions se sont confirmées point par point dans tout le cours de la discussion ; à telle enseigne, que l'on a prestement réduit au silence les quelques hommes qui ont voulu pousser, eux, cette enquête jusqu'au bout, et dire tout ce qu'ils savaient.

Pour notre part, nous regrettons qu'une assemblée de savants se soit laissé enfermer dans les limites si contraires à leur méthode scientifique, leur loi de tous les jours. Où est l'utilité du docteur s'il n'a qu'à constater le mal ? n'a-t-il pas aussi à indiquer le remède ? Le peut-il, si on lui interdit la recherche des causes de ce mal ?

Encore une fois, il est inconcevable que l'illustre réunion se soit prêtée à diagnostiquer, au mépris de ces trois unités : cause, mal et remède.

Si l'on nous objectait que l'Académie de médecine risquait d'entrer en conflit avec l'Université, en blâmant les programmes et l'enseignement actuel, à la bonne heure ! la thèse est défendable. Mais lorsque l'honorable docteur G. Daremberg avance que le sujet échappait absolument à la compétence de la docte assemblée, nous cessons de comprendre.

(1) Voir le journal *Le Matin.*

Nous trouvons, au contraire, qu'elle était mieux placée que quiconque pour le traiter. Elle possédait d'avance les deux qualités essentielles pour le faire : le recul nécessaire au coup d'œil d'ensemble et le désintéressement qui ne l'obscurcit pas.

C'est ce qui empêchera l'Université d'aboutir toute seule, d'ailleurs.

Cet empiètement, — subversif au point de vue administratif, — eût été, à nos yeux, la seule garantie de solution. Ce n'est pas l'amour des conflits qui nous le fait dire, mais nous nourrissions l'espoir de voir la lumière jaillir d'un entrechoquement formidable des attributions.

Il n'a pas eu lieu.

Personne n'y gagne et la cause y perd.

*
* *

Et cependant, si la question n'a pas avancé d'un pas, elle a du moins gagné en étendue. Le nombre de ceux qu'elle intéresse et passionne s'est considérablement accru depuis deux mois. Cela a aussi son inconvénient, car déjà les divisions se produisent. Les uns croient aux effets morbides du surmenage, les autres les nient.

Jusqu'ici, nous ne faisions que piétiner sur place, nous allons reculer désormais.

Il faut avancer, cependant.

Nous avons eu beau parcourir les journaux et les revues qui ont traité la question, il nous a été impossible de découvrir une formule du remède sortant des lieux communs qui traînent depuis cinquante ans dans les feuilles publiques.

En 1864, Edmond About renouvelait des plaintes de 1840, identiques à celles que l'on exhale aujourd'hui.

Son livre sur le « Progrès » semble, en ce qui touche l'éducation, avoir été écrit ces jours-ci.

L'Académie de médecine, elle, a formulé un vœu qui a l'air d'ouvrir la porte au remède.

S'il la lui ouvre, ce n'est bien que pour le chasser, car ce vœu aboutit à la réduction des programmes.

A-t-on pu songer sérieusement que l'Université irait bénévolement souscrire à une pareille castration ?

Nous n'avons pas l'honneur d'être dans les secrets de l'Université ; mais, *a priori*, nous gageons qu'elle s'y refusera. Elle est gardienne responsable du niveau des études. En consentant à un abaissement de ce niveau, elle commettrait un crime de lèse-patrie.

Elle ne le fera pas. Elle ne laissera pas attaquer une parcelle de son programme, et elle aura raison.

Il faut, d'ores et déjà, renoncer à cette résolution, qui n'en serait pas une.

Placés entre le surmenage funeste et la diminution des programmes, reconnue impossible, tous ceux que la question occupe se débattent comme de beaux diables, et ne savent plus qu'invoquer l'appui des pouvoirs publics.

Lorsque, nous autres Français, ne savons plus où donner de la tête, nous appelons le Papa-Gouvernement à notre secours. Nous nous croyons dans une impasse parce que nous prenons pour des murs les écailles qui couvrent nos yeux.

Voilà où en est la question.

Essayons d'aller plus loin.

* * *

A travers toute la poussière de rhétorique qu'elle a soulevée, nous avançons la formule suivante, résultats de longues observations :

1° *Réduction des classes à un maximum de vingt élèves.*

2° *Durée de 1 heure 1/2 pour chaque classe.*

Nous entendons déjà toutes les objections des classiques. Nous les connaissons : budget, locaux, etc.

Ils ne discutent pas les grands maux, mais les grands remèdes les effraient.

Ce chiffre de vingt élèves contient la solution, en ce qu'il nécessite une rénovation complète de la pédagogie et, par définition, aboutit à cette formule : Moins d'efforts, partant moins de temps et meilleurs résultats.

Sauf erreur, c'est précisément ce que l'on cherche.

En effet, la différence entre vingt élèves et vingt-cinq est plus grande qu'entre 1 et 20, qu'entre 40 et 400.

De 1 à 20 l'enseignement est humain. Au delà il est administratif. Jusqu'à 20, le maître donne une véritable leçon, c'est lui qui enseigne, c'est l'esprit qui domine, vivifie. Au delà de 20, ce n'est plus qu'une conférence ; l'auxiliaire de sa parole fugitive n'est pas la répétition, l'éclaircissement donné sur demande, c'est une chose inerte, un livre, la lettre — et la lettre tue.

Avec les classes nombreuses, la discipline est la loi dominante. Le professeur est une manière de Jupiter guindé, parlant à une foule, préoccupé de dire plutôt que d'être compris. Avec vingt élèves, le professeur est un ami. On peut réunir vingt élèves autour d'une table, leur causer, les interroger tour à tour, surtout se faire interroger, discuter et provoquer la réflexion, bannir de l'esprit de chacun le doute sur tout ce que l'on a enseigné.

L'élève a honte de poser des questions devant trente ou quarante condisciples. Il préfère feindre d'avoir compris et songe à se rattraper sur le livre, qui ne lui répond pas.

D'ailleurs, la façon rogue dont les professeurs ont l'habitude de répondre aux questions, embarrassantes souvent, rebute l'élève pour toujours. Voilà une des causes principales du surmenage. L'habitude de « pousser des colles » au professeur, soigneusement entretenue parmi les élèves, stimule en eux les plus belles qualités, provoque la réflexion au plus haut degré.

Cet enseignement amical, intime, c'est l'enseignement *sans douleurs*, celui qui passionne l'élève, exige moins de temps que celui qu'ils subissent actuellement et rend inutiles les deux tiers des devoirs sous lesquels plient les surmenés actuels.

Voilà du temps gagné pour la gymnastique et la campagne !

A ce moment-là, point n'est besoin de spécifier les exercices à accomplir. Est-ce que les chiens font du trapèze et des barres fixes ? Ne sont-ils pas tous au maximum de leur force ? La course, la natation, les jeux et les coups de poings, — voilà cè que la jeunesse demande.

Il est vrai que le système des vingt élèves, tel que nous le concevons, exige toute une révolution dans l'enseignement. Nous ajouterons qu'on se doute difficilement de tout ce que ce chiffre de vingt révolutionnerait. Il n'est pas un détail de toute la vie universitaire que ce système ne modifierait en l'améliorant.

* * *

L'Université doit être dominée par un principe : l'enseignement doit devenir humain d'administratif qu'il est. L'enseignement sera sauvé le jour où les professeurs n'auront pas honte de répondre à une question embarrassante : *je ne sais plus* ou *je ne me souviens plus*, ou quelquefois, *je ne sais pas*.

Que l'on ne vienne pas nous dire que la chose est impossible. C'est une question d'honnêteté et de saine pédagogie. D'ailleurs, avec le système actuel, qui consiste à répondre : « C'est à moi et non à vous à poser des questions, » les professeurs qui ont des lacunes ou des oublis font comme l'autruche. Ils cachent la tête, mais ils montrent le reste, et les élèves ne s'y trompent pas, les gredins.

Nous avons eu nous-même un professeur, pédagogue de premier ordre, adorant la jeunesse ; avec cela très érudit. Il n'avait pas honte de dire : « *Je ne sais pas.* » Son prestige n'en souffrait point, car il nous avait appris à ne pas reculer nous-mêmes devant le terrible aveu. Seulement, lorsque nous le *collions*, il se rattrapait en disant invariablement : « On apprend beaucoup avec ses supérieurs, davantage avec ses égaux et le plus avec ses inférieurs ; si vous profitez de mes leçons, comme je profite des vôtres, nous serons tous très forts au prochain examen. »

Nous résumons :

La question de surmenage est un détail infime dans le nombre de plaies dont souffre notre enseignement.

La machine est vieillotte, rouillée et se disloque. De temps en temps les passants reçoivent sur la tête une roue, un arbre de couche, un cylindre, qui se détachent de la patraque, et l'on appelle cela surmenage, baccalauréat latin ou distribution de prix.

Avant que l'écroulement se produise, foudroyant et dévastateur, dépêchons-nous de rendre l'enseignement humain, honnête et surtout français.

BEN-BAHAR.

DES CAS DE SURDI-MUTITÉ CONGÉNITALE
ET ACQUISE INCURABLES

J'appelle l'appareil de la phonation la *porte de sortie des ondes sonores*; de sorte que si la porte d'entrée, l'ouïe, manque, on est privé de la parole, on est muet. D'où il suit que la surdi-mutité, comme aussi la surdité, ne sont pas des maladies, mais plutôt, comme on dit en français, des *sindromes cliniques*, et en allemand des *symptômes complexes* ou des *complications symptomatiques*. Il en résulte que la surdi-mutité peut se définir une *complication symptomatique due à l'anéantissement de la perception des ondes sonores avec abolition du langage articulé*, parce que, je le répète, celle-ci découle de celui-là, bien que les appareils de la phonation et de l'articulation de la parole soient intacts chez les sourds-muets, comme je l'ai démontré au moyen des études de laryngologie que j'ai faites à l'Institut des sourds-muets de Paris, rappelées dans mon rapport au ministre Baccelli et ratifiées l'année suivante par mon illustre et toujours trop aimable maître, le professeur Krishaber.

En somme, le sourd-muet de naissance est muet seulement parce qu'il n'entend pas, comme le pensait Aristote lui-même.

Je rappellerai ici que, pendant mon séjour à Paris, j'ai fait l'examen laryngoscopique de trois cents sourds-muets et plus de l'Institut, encouragé par une lettre du célèbre abbé Tarra, de Milan, directeur de l'Institut des sourds-muets pauvres de la campagne, un des plus illustres instituteurs de sourds-muets dont se glorifie l'Italie; et quand je dis l'Italie, en fait d'écoles de sourds-muets, je dis le monde, parce que, en ce qui concerne l'enseignement de ces disgraciés, si nous ne sommes pas les premiers (1), nous nous trouvons au même niveau de culture que la grande Allemagne, la fondatrice, mais non la créatrice, comme je dirai plus loin, de la véritable *méthode orale perceptive pure*, que j'appellerai la *méthode parlante*.

Et puisqu'il ne me reste plus rien à dire sur le traitement de cette espèce de surdi-mutité, je vais étudier la patogénie physio-psychologique du langage et du mutisme, ou mieux, au dire de Darwin et de notre vénérable maître, le professeur Tomasi, leur *évolution organique*.

Le petit enfant vient au monde avec un cri, une expiration forcée, un simple son laryngien, un cri inarticulé semblable à un vagissement, dans lequel il n'est pas possible de voir une des expressions du langage.

Cet enfant vit d'une vie purement végétative : l'intelligence dort, ou

(1) Nous laissons toujours à nos collaborateurs la responsabilité entière de leurs assertions.

mieux, elle ne peut exister, soit par suite de l'imperfection de l'organe dans lequel elle doit prendre naissance, soit parce que les sens qui, plus tard, seront les plus puissants stimulants, sont encore imparfaits ; c'est ainsi que l'œil voilé et sans expression regarde et ne voit pas, et que l'oreille, comme l'a démontré l'illustre Kusmaül, perçoit seulement les bruits les plus intenses, et, selon Weild, a besoin d'arriver au troisième mois pour commencer à percevoir les sons; au quatrième mois, elle prendra plaisir à quelques sons particuliers, et de ce moment elle re connaît la voix humaine. Vers la fin de la première année, les organes des sons se sont assez développés pour transmettre des sensations suffisantes des causes extérieures. Puis l'enfant commence à prononcer des mots simples qui désignent les êtres qui l'entourent, mots qu'il a appris à répéter par l'instinct de l'imitation très développé à cet âge. Cet exercice, qui consiste à reproduire les sons représentant un objet en même temps que cet objet vient à être perçu par les organes des sens, a uue importance considérable pour le développement de l'intelligence. Souvenons-nous de l'aphorisme :

Nihil est intellectu quod prius non fuerit in sensu.

Pline le Naturaliste avait déjà saisi cette grande vérité, et, soutenant que toute la vie intellectuelle dépend de l'ouïe, il en concluait que tout sourd-muet était aussi idiot; et Justinien, dans ses *Institutes*, refuse aux sourds-muets quelques-uns des droits civils, comme il le fait pour les fous *quia mente carent*, *quoniam mentem non habent* (Inst. XII).

Dans de telles conditions d'intensité et de répétition, les mots sont vite acquis définitivement, et le langage devient,pour ainsi dire,automatique. Et ce n'est que vers la quinzièmé année que tous les mots importants et usuels de la langue maternelle sont ainsi fixés, ou qu'ils sont *adhérents*, selon l'expression de Kusmaül. Mais la fonction de l'ouïe est encore nécessaire pour que les mots soient reproduits correctement et pour qu'on soit sûr que les paroles sont comprises de ceux qui nous entourent.

Chez les animaux, le fait est notoire, les sons qui leur sont propres ne se développent pas si l'ouïe manque; ainsi, comme le rapporte mon ami le professeur Hartmann, une vache née sourde ne mugissait pas; mais elle exécutait les mouvements que font les vaches pour mugir (1). Et cela est si vrai que, chez les demi-sourds et les demi-parlants qui représentent la première catégorie des surdités d'Itard, le langage consiste en petites phrases sans netteté, sans euphonie, il n'exprime qu'une idée simple et manque presque entièrement de pronoms, de temps, de verbes. On croirait entendre le langage d'un petit enfant ou plutôt le jargon créole dans la bouche d'un nègre sans instruction (Itard).

Ainsi, en même temps que la notion des choses sera gravée dans la mémoire, celle des paroles qui servent à les désigner viendra se placer comme une étiquette, et l'acquisition simultanée de ces deux notions établira entre elles dans l'esprit du jeune enfant une relation telle que, l'ob-

(1) Nous connaissons à Paris, rue Montbrun, un chat sourd-muet qui fait la joie des gamins du quartier qu'il habite (*Note du traducteur*).

jet étant de nouveau perçu par les sens et la conception se représentant à la mémoire, la notion du mot qui le définit sera également présente à l'esprit, et réciproquement. De ces premières conceptions concrètes, qui ont leur origine dans la fonction des sens, l'intelligence de l'enfant s'élève graduellement jusqu'aux idées abstraites. Cette transition s'éffectue au moyen des facultés d'association des idées, de comparaison, de généralisation et d'analogie, qui constituent le fondement de l'intelligence.

La pensée dépend de la parole et, pour que le langage se forme, il est nécessaire que les mots soient acquis d'une façon durable ; il ne suffit pas que l'enfant les ait entendus prononcer un petit nombre de fois, pour qu'ils s'impriment dans sa mémoire.

L'empreinte de ce souvenir de la parole reconnaît pour cause la vivacité de l'impression laissée sur l'intelligence par l'audition.

Pour donner plus de valeur à ces observations sur l'évolution organique de l'intelligence, rappelons ce fragment de la très intéressante communication faite par l'illustre M. Félix Hément sur le sommeil et le rêve chez le sourd-muet, lue à l'Académie des sciences morales et politiques de Paris :

Le songe est l'écho de nos pensées et de nos souvenirs,

Ainsi de nos pensers, nos rêves sont l'écho.

Les rêves sont dus uniquement au retour de l'activité cérébrale et se composent d'éléments pris dans la vie réelle antérieure; nous ne pouvons rêver que des idées, des choses, ou des faits connus dont les combinaisons seules varient.

Le cerveau ne les crée pas, mais il les fait revivre. En fait de sensations, il n'y a dans notre intelligence que ce que les sens y ont déposé, c'est pourquoi *le sourd-muet ne saurait rêver de sons, ni l'aveugle de couleurs.*

Le distingué directeur de l'Institut des sourds-muets de Liège, M. Snyckers, a raconté à M. Hément que les sourds-muets rêvent à haute voix en paroles articulées parfaitement intelligibles (ils sont instruits par la méthode orale), toutefois, aucun d'entre eux ne se souvient d'avoir cru entendre en rêve ni parole ni son. « Un de mes élèves aveugles, ajoute le directeur susnommé, bon musicien, et constamment préoccupé de son art, a rêvé fréquemment qu'il se trouvait dans une église, assis devant l'orgue, qu'il croyait distinguer.

Mais si on l'interroge dans le but de savoir s'il voit le clavier, les touches, le buffet, en un mot, les diverses parties de l'instrument, il ré pond qu'il ne voit qu'un ensemble résultant de la description qu'on lui en a faite, mais qu'il ne distingue aucune partie. Évidemment notre aveugle fait des efforts d'imagination, et ne voit pas plus pendant son sommeil que pendant la veille.

On raconte que le célèbre aveugle-né, Sunderson (1682-1739) donnait des leçons d'optique, qu'il expliquait la théorie de la vision, les effets des verres, les phénomènes de l'arc-en-ciel, et d'autres relatifs à la vue et à l'œil. Or, de son propre aveu, il n'avait aucune idée des couleurs du prisme, de la verdure du feuillage et de la couleur en général. Il n'est pas impossible, en effet, d'apprécier par le toucher des directions et des distances, ce qui peut suffire à l'optique géométrique.

M. Magnat, directeur de l'école Péreire, à Paris, a été souvent témoin, en faisant ses tournées dans les dortoirs de son école, des émotions qu'éprouvent les sourds-muets pendant leur sommeil. Il en a entendu qui causaient amicalement, parlant, puis écoutant l'interlocuteur imaginaire, et lui répondant. D'autres se disputaient avec des camarades, certains ont parfois crié au voleur, luttant avec le voleur invisible.

Les mêmes observations ont été faites par de Gérando, et récemment par le professeur Goguillot.

Tous ces faits prouvent suffisamment que les sourds-muets ne rêvent pas autrement que ceux qui possèdent tous leurs sens ; que, pour les uns comme pour les autres, les rêves sont le plus souvent des images plus ou moins infidèles des faits réels.

C'est l'esprit qui rêve sans l'aide des sens ; de la sorte, il importe peu, au point de vue du rève, que la personne jouisse ou non de l'intégrité de ous ses sens. L'aveugle ou le sourd ne diffèrent pas ou diffèrent peu pendant le sommeil de celui qui entend et qui voit, puisque ni les oreilles, ni les yeux, ne fonctionnent alors librement.

Physiologiquement et psychologiquement, si l'on peut parler ainsi, ils se trouvent dans le même état.

Il ne nous semble pas nécessaire de recourir à la *reproduction motrice des mots* pour nous rendre compte de la manière dont les sourds de naissance croient entendre dans leurs rêves.

Quant aux personnes devenues sourdes, elles peuvent rêver de sensations auditives bien des années après avoir été frappées de surdité, comme celles qui sont devenues aveugles peuvent rêver pendant longtemps de sensations visuelles, comme celles enfin qui jouissent de tous leurs sens rêvent de paroles et d'airs musicaux qu'elles ont entendus, de personnes et de paysages qu'elles ont vu plusieurs années avant.

En effet, il ne s'agit pas ici de sensations réelles, mais de la mémoire, du souvenir de sensations éprouvées, et il est probable que cette mémoire des sens s'affaiblit de plus en plus lorsqu'elle n'a plus occasion de s'exercer par suite de la mort des organes. Il est possible aussi que la vivacité des souvenirs ou des impressions apparentes pendant le rêve s'en ressente. Une personne frappée de surdité diffère de moins en moins du sourd de naissance à mesure que la durée de sa surdité augmente, sans toutefois lui ressembler jamais complètement. » (*Revue internationale*, mars 1886, et *Bulletino delle malattie dell'orecchio, naso e gola*, diretto dall Prof. *V. Grazzi*, novembre 1886.)

VINCENZO COZZOLINO.

(*A suivre.*)

VARIÉTÉ

ESSAI D'ÉTUDE SCIENTIFIQUE DE LA PHYSIONOMIE

Examinons successivement les diverses régions du visage en commençant par le haut.

Le front est en rapport immédiat de voisinage avec la partie antérieure des lobes cérébraux ; son développement et sa forme sont évidemment liés étroitement à l'accroissement et au contour de ces lobes. Or ces derniers, et la partie antérieure principalement, paraissent être la région où se manifestent les phénomènes intellectuels : en effet, leurs dimensions sont notablement moindres chez les races dont la culture intellectuelle est peu avancée; chez les singes, ces mêmes parties sont terminées en pointes coniques. Inversement, le front devient plus vaste à mesure que la culture est plus intense et l'intelligence plus vive. Nous avons vaguement conscience que derrière le front se trouve le siège de notre entendement : c'est le front que l'on presse dans ses mains, c'est lui que l'on frappe dans les moments où l'intelligence rebelle se refuse à nous révéler la solution d'un problème ou l'expression d'une pensée. On a cru voir dans l'angle facial une mesure de l'intelligence tandis que ce n'est qu'un des éléments de cette mesure. La preuve en est dans l'intelligence incontestable de personnes qui ont le front fuyant (1). L'angle facial ne fournit en effet que des renseignements sur le développement dans un plan vertical seulement.

Quoiqu'il en soit, il est permis de conclure qu'un front large, haut et surtout proéminent annonce, en général, l'ha-

(1) Encore faut-il distinguer la nature de l'intelligence.

bitude de la réflexion, de l'étude, en un mot, le travail de la pensée, la gymnastique intellectuelle, et, comme conséquence, en général, le savoir et le développement de l'intelligence.

L'homme ayant seul le privilège de cultiver son esprit, c'est par le front surtout que sa physionomie se différencie de celle des animaux et que se différencient entre elles les physionomies humaines. Le front lui donne son véritable caractère; cacher le front, c'est enlever une grande valeur à la physionomie en faisant disparaître ce qu'il y a de plus particulièrement humain, ce qui en est la partie la plus noble et la plus digne.

Passons maintenant aux yeux. Si l'on se rapportait au dicton, les yeux seraient le miroir de l'âme. A eux seuls, ils auraient donc autant de signification que le visage tout entier. Ce serait leur accorder trop. On peut toutefois leur accorder beaucoup au point de vue spécial de l'expression des sentiments et des passions. Ce n'est pas par métaphore que l'on dit du regard qu'il est doux, sévère, vif, tendre, malin, courroucé.

Rien ne démontre mieux la valeur du regard comme expression physionomique que la vue d'un même visage dont les yeux seront successivement ouverts ou fermés. Lorsque les paupières, d'abord abaissées, se lèvent, le visage est soudainement illuminé; ainsi qu'on voit, par un temps couvert et sombre, un rayon de soleil, perçant la couche des nuages, animer tout d'un coup la nature morne et attristée. C'est l'inverse qu'on observe au moment de la mort : tandis que les sens s'éteignent successivement, que l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût disparaissent sans que la physionomie se trouve notablement altérée, au contraire, lorsque les yeux se ferment, toute physionomie disparaît.

Le difficile est bien moins de constater l'importance du regard dans l'expression des émotions que de trouver dans les yeux la partie expressive. Il semble que ce n'est ni la forme, ni la grandeur; en un mot, aucune de ses qualités physiques. Bleus ou noirs, les yeux sont tautôt durs, tantôt doux, la couleur n'y fait donc rien; de petits yeux ont tout autant si

ce n'est plus de vivacité que les grands, les dimensions n'influent donc pas; quant à la forme, elle varie peu. D'ailleurs, les mêmes yeux ne changent-ils pas d'expression et ne passent-ils pas, comme on dit, presque subitement « du grave au doux, du plaisant au sévère, » et cela sans qu'on s'aperçoive de modifications dans leur grandeur, leur forme et leur couleur?

Une seule modification peu visible paraît avoir une influence marquée sur la nature du regard, c'est la variation dans la dimension de la pupile. Sous l'influence des plus légères émotions, cette petite ouverture se contracte ou se dilate et semble communiquer au regard la douceur, la force, la vivacité, la pénétration. On sait l'effet de la fixité du regard, et comme elle embarrasse, et comme on la supporte malaisément! On sent, pour ainsi dire, la volonté qui dirige le regard, l'assure et le rend incisif. Par contre, on s'aperçoit facilement au vague du regard d'une personne à qui l'on parle, de l'inattention de cette personne.

..... Je fuis des yeux distraits
Qui me voyant toujours, ne me voyaient jamais (1).

C'est du dedans que tout paraît venir, l'œil n'est qu'un instrument dont l'ouverture permet à l'âme de se montrer. Aussi, lorsque nous réfléchissons profondément, nos yeux regardent et ne voient point. Le dehors nous échappe parce que nous nous sommes retirés au-dedans. Personne n'est à la croisée. Les images viennent néanmoins se peindre sur la rétine, mais elle ne sont pas perçues. Les plus beaux yeux du monde restent sans expression lorsque l'esprit ou le cœur manque.

Nous inclinons donc à penser que les variations dans la grandeur de la pupile déterminent les changements d'expression dans le regard et nous paraissent prépondérantes dans l'expression des émotions.

La statistique a relevé chez les assassins un regard froid,

(1) Bérénice, I, 3.

fixe, terne; c'est en quelque sorte l'absence du regard; chez les voleurs un regard inquiet, oblique, errant; tout ce qui marque l'inquiétude (1).

Les narines forment les bords de l'ouverture de l'organe de l'odorat; si elles sont dilatées, si les ailes du nez sont relevées, la réception des odeurs semble facilitée, car les odeurs, on le sait, résultent du contact des particules matérielles dégagées par les corps odorants avec la membrane lubrifiée qui tapisse les parois contournées des fosses nasales.

Concluons donc que les narines béantes annoncent une certaine sensualité.

Les lèvres doivent être examinées à des points de vue divers, même à l'état de repos, elles constituent en quelque sorte un organe à plusieurs fins. D'abord, elles font partie du canal digestif dont elles forment les bords charnus et repliés au dehors. Dans le langage vulgaire, on les fait synonymes de bouche, confondant ainsi la cavité de ce nom avec son orifice. Elles saisissent les aliments et contribuent à les retenir dans la bouche. A ce point de vue, elles sont les serviteurs du corps, et, de leur épaisseur, de leur saillie plus ou moins grande, de leurs ondulations plus ou moins accentuées, qui leur permettent de remplir plus ou moins bien leurs fonctions, on peut conjecturer avec quelque raison qu'elles sont un indice de sensualité.

Là ne se bornent pas leur usage : elles servent en outre à l'expression de la caresse la plus délicate et la plus vive en même temps, la caresse exclusivement humaine, le baiser. Grâce, d'une part, à la finesse de la peau qui les recouvre, à l'abondance des filets nerveux qui s'y trouvent distribués, elles jouissent d'une sensibilité très vive, et, grâce d'autre part, à l'extrême mobilité du muscle qui les constitue et à leurs ondulations, elles possèdent une grande souplesse. Si donc elles sont fines, lisses, légèrement saillantes et convexes, très ondulées, elles dénotent la bonté, la douceur, la tendresse, en un mot les qualités dont le baiser est l'expres-

(1) Lombroso; l'*Homme criminel*.

sion. Certains observateurs pensent que le baiser n'est pas une caresse naturelle et pour ainsi dire instinctive, qu'on l'enseigne à l'enfant, qu'il est l'indice d'un certain affinement des sentiments et des sensations.

Nous verrons plus loin, dans l'analyse de la physionomie du visage en action, que leurs mouvements fournissent de nouvelles indications (1). F. Hément.

NÉCROLOGIE

LENOIR

Nicolas-Jacques-Alphonse Lenoir, ancien professeur à l'institution nationale des sourds-muets de Paris, vice-président honoraire de la Société universelle des sourds-muets, est décédé, le 24 septembre, dans sa quatre-vingt-quatrième année, 15, rue des Marais, au Chesnay, près de Versailles.

Ses obsèques ont eu lieu le 27 septembre au Père-Lachaise en présence d'une affluence considérable de sourds-muets et d'amis. L'institution nationale de Paris y était représentée par une députation d'élèves. Après la messe dite dans la chapelle du cimetière, le cercueil a été descendu dans le caveau où repose le frère de M. Lenoir, ancien architecte du gouvernement, au talent duquel sont dûs les plans des gares Saint-Lazare et Montparnasse.

M. Chambellan, professeur en retraite, a prononcé l'allocution suivante :

(1) Lorsque certaines personnes prodiguent des baisers à des animaux, elles commettent tout à la fois une erreur physiologique et une profanation. La surface des lèvres est nue et ne doit s'appliquer que sur une surface également nue. La fourrure des animaux annule les effets du baiser, l'animal n'en ressent pas les effets et n'en partage pas le plaisir.

Messieurs,

L'ami que nous pleurons était né presque en même temps que ce siècle; il s'est éteint, vers la fin, dans sa quatre-vingt-quatrième année. Il a passé soixante-quinze ans de son existence au milieu de nous. Il se plaisait à nous appeler ses enfants. Fort jeune, il devint répétiteur à l'institution de Paris, puis professeur titulaire. Il enseigna d'après la méthode du célèbre Bébian. Apportant dans ses fonctions la droiture d'esprit et le souci de l'exactitude, il forma de bons élèves et fut estimé de ses collègues et de ses chefs.

Ennemi de l'oisiveté, il puisait, après ses classes, du délassement dans le dessin et la peinture pour lesquels il avait de grandes dispositions. Nous avons vu et apprécié plusieurs de ses tableaux. Dans sa retraite même, il n'était pas tout à fait inactif : il partageait son temps entre la lecture et le dessin.

Voulant faire du bien aux sourds-muets en dehors de l'école, Alphonse Lenoir contribua à fonder la Société centrale. Il fut longtemps vice-président de cette société désignée plus tard sous la dénomination de Société universelle, et en dirigea les séances avec impartialité.

Son nom avait franchi la frontière et l'Atlantique; il était connu des sourds-muets européens et américains. L'aménité de son caractère, son indulgence, sa modestie lui avaient concilié tous les cœurs.

C'est avec un vif regret que nous nous séparons de lui. Mais nous conserverons son pieux souvenir. Sur ce neveu, profondément affligé qui l'a soigné avec la sollicitude d'un fils jusqu'à sa dernière heure, nous reporterons l'affection que nous avions pour lui.

Adieu, Lenoir. Tu fus bon et honnête. Dors en paix. Adieu encore une fois, cher ami. Nous espérons te revoir un jour.

A l'issue de la triste cérémonie, le neveu de M. Lenoir, ingénieur de la compagnie du canal de Panama, a remis 200 fr. à la Société universelle. Nous apprenons qu'il veut aussi lui offrir une partie de la bibliothèque de son oncle et distribuer quelques dessins du défunt aux sourds-muets qui furent ses meilleures amis.

N***

AU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

RAPPORT

AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CONCERNANT

l'Organisation de l'Inspection générale dans les établissements dépendant du ministère de l'Intérieur.

Paris, le 18 octobre 1887.

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,

L'organisation de l'inspection générale qui s'exerce dans les établissements dépendant du ministère de l'intérieur remonte à 1848 (Arrêté du chef du pouvoir exécutif en date du 25 novembre 1848). Le fonctionnement de ce service de contrôle a fait ensuite l'objet des décrets du 30 janvier 1852 et du 12 août 1856.

Un arrêté du chef du pouvoir exécutif, en date du 26 août 1871, a réglé à nouveau la situation des inspecteurs généraux. Le décret du 5 décembre 1879 a constitué l'inspection générale des services administratifs du ministère de l'intérieur, avec les trois sections : archives, établissements de bienfaisance, établissements pénitentiaires ; et l'organisation dernière est résultée du décret du 31 mars 1883.

Mais nombre de dispositions de ce décret sont devenues sans objet. L'inspection générale des archives n'est plus rattachée au ministère de l'intérieur, l'administration centrale de ce département s'est transformée. Le décret rendu en forme de règlement d'administration publique, à la date du 4 novembre 1886, a supprimé notamment la direction du secrétariat et de la comptabilité, qui avait reçu du décret de 1879, à l'égard de l'inspection générale, un rôle restreint ensuite par le décret de 1883. La direction de l'assistance publique et des institutions de prévoyance a été créée. Les décisions du Parlement ont réduit de manière considérable le cadre des inspecteurs généraux.

De toute façon, le décret du 31 mars 1883 n'avait donc plus à être maintenu. Mais il importait que les conséquences des transformations opérées et le caractère des mesures à prendre fussent examinés avec soin avant fixation de la réglementation nouvelle, surtout lorsque les questions budgétaires se posaient encore.

Il paraît aujourd'hui possible d'arrêter les solutions préparées depuis un certain temps, et c'est ce que j'ai l'honneur de vous proposer de faire

en revêtant de votre signature le projet ci-joint de décret par lequel il a été, je crois, tenu compte, dans la mesure du possible, des considérations et intérêts divers qu'il est désirable de concilier pour le bien du service et pour l'avantage de l'État.

Veuillez agréer, monsieur le Président, l'hommage de mon profond respect.

Le Ministre de l'intérieur,

A. FALLIÈRES.

Le Président de la République française,
Vu le décret du 31 mars 1883 ;
Sur le rapport du ministre de l'intérieur,

Décrète :

Art. 1er. — Le fonctionnement des établissements relevant du ministère de l'intérieur est contrôlé, dans les conditions ci-après déterminées, par les personnes chargées de l'inspection générale, sans qu'il soit d'ailleurs préjudicié au rôle de celles qui ont à intervenir dans ces établissements en vertu de leurs attributions propres ou par délégation spéciale du ministre.

Les fonctionnaires de l'inspection générale sont désignés sous la dénomination d'inspecteurs généraux des services administratifs du ministère de l'intérieur.

Art. 2. — Les inspecteurs généraux sont nommés par M. le ministre et choisis parmis les membres des administrations publiques ou des conseils élus et les personnes que signale particulièrement leur compétence. Ils doivent avoir la qualité de Français et être âgés de 30 ans au moins.

Art. 3. — Les fonctionnaires de l'inspection générale peuvent être appelés par décisions expresses du ministre à s'occuper, selon les cas, d'établissements et services de diverse nature.

Néanmoins, ils se partagent en deux sections répondant : l'une aux établissements et services d'assistance publique, l'autre aux établissements et services pénitentiaires. La composition de ces sections est fixée par le ministre.

Art. 4. — Le cadre complet de l'inspection générale des services administratifs du ministère de l'intérieur comprend 13 inspecteurs généraux, auxquels est ajoutée une inspectrice générale, particulièrement en vue du contrôle à exercer en certaines maisons pénitentiaires.

Art. 5. — Les traitements afférents aux fonctions d'inspecteur général sont fixés ainsi qu'il suit :

1re classe	10.000
2e classe	9.000
3e classe	8.000
4e classe	7.000
5e classe	6.000

Art. 6. — Les établissements et services d'assistance publique qui comportent le contrôle de l'inspection générale comprennent, savoir :

Tous établissements et œuvres de bienfaisance publics ou privés ; les hôpitaux et hospices ; les asiles d'aliénés publics ou privés ; **les établissements nationaux, départementaux ou communaux destinés aux sourds-muets** et aux aveugles, les soins et l'enseignement qui sont donnés dans ces établissements ; les dépôts de mendicité, spécialement au point de vue de la charité publique et pour ce qui concerne les mendiants ou hospitalisés non retenus en vertu d'une condamnation ; les maisons de refuge ou d'asile et les orphelinats publics ou privés ; les sociétés de charité maternelle et les crèches ; les bureaux de bienfaisance et les monts de piété, toutes institutions de bienfaisance reconnues d'utilité publique ; tous services intéressant les enfants assistés, la protection des enfants du premier âge et la médecine dans les campagnes.

Art. 7. — (Concernant les établissements pénitentiaires).

Art. 8. — Le contrôle est exercé dans les établissements ci-dessus énumérés par celui des fonctionnaires de l'inspection générale que le ministre a chargé de les visiter, soit d'après les tournées d'ensemble qu'il assigne chaque année, soit par les missions spéciales qu'il donne.

Les inspecteurs généraux en tournée ou en mission examinent la marche des services et l'exécution des lois, règlements et instructions ministérielles. Ils adressent leurs rapports au ministre dans les délais et conditions qu'il a indiqués. Ils n'ont pas qualité pour donner des ordres ou prescrire des mesures, sauf en cas d'instructions formelles ou en cas d'urgence et à charge d'en référer aussitôt.

Art. 9. — . . . .

Art. 10. — Indépendamment de leur rôle d'inspection, les inspecteurs généraux ont à donner leur concours au ministre, soit par les travaux dont ils sont individuellement chargés, soit en réunions de comité.

Ils sont convoqués en comité aussi souvent que les besoins du service l'exigent et appelés à tenir quatre sessions au moins par an s'ouvrant le deuxième lundi de janvier, de mars, de septembre et de novembre. La durée de chaque session est subordonnée à l'importance des travaux qui leur sont confiés, à défaut de décision spéciale du ministre.

Art. 11. — Les inspecteurs généraux réunis en comités ont un rôle consultatif et procèdent par voie d'avis.

Nul avis n'est adopté que lorsque le comité compte, comme membres présents, plus de la moitié des inspecteurs généraux en fonctions dans la section correspondante.

Les séances sont présidées par le doyen d'âge des inspecteurs généraux faisant partie de chaque comité. A son défaut, la présidence appartient au plus âgé des membres présents à la séance.

Art. 12. — . . . .

Art. 13. — Les inspecteurs généraux n'ont à délibérer en comité que sur les questions dont ils sont saisis par le ministre. Ils peuvent être consultés sur toutes matières intéressant l'organisation et le fonctionnement des établissements et des services qui ressortissent d'une part à l'administration de l'assistance publique, d'autre part à l'administration pénitentiaire ; ils doivent l'être sur celles qui sont énumérées ci-après, savoir :

1° *Pour la section d'assistance publique :*

Confection ou révision des règlements généraux des établissements généraux de bienfaisance ;

Règlements intérieurs des asiles publics d'aliénés ;

Création de dépôts de mendicité et règlements généraux de ces dépôts, sauf pour ce qui concerne les individus retenus en vertu de condamnations :

Création de monts-de-piété et règlements généraux de ces établissements ;

Travaux à exécuter dans les asiles publics d'aliénés, lorsque ces travaux engagent les questions de système ou de régime intérieur ;

Travaux de construction des hospices et hôpitaux.

. . . .

Art. 14. — Sont rapportés le décret du 31 mars 1883 et généralement toutes dispositions contraires au présent décret.

Art. 15. — Le ministre de l'intérieur est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Journal officiel* et au *Bulletin des lois.*

Fait à Paris, le 18 octobre 1887.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :
Le Ministre de l'intérieur,

A. FALLIÈRES.

INFORMATIONS

Le langage des fourmis. — Sir John Lubbock vient de faire des expériences intéressantes, tendant à savoir si les fourmis communiquent entre elles et jusqu'où va la complication de l'idée qu'elles peuvent émettre.

Sir John Lubbock disposa trois verres, en les espaçant de six pouces, puis les relia à un nid de fourmis au moyen de rubans parallèles.

Les œufs, ou plutôt les larves de fourmis sont une chose très précieuse pour elles. L'expérimentateur mit de trois cents à six cents larves dans l'un des verres, trois ou quatre seulement dans un autre, rien dans le troisième. Cela fait, il mit une fourmi dans chacun des verres à larves. Elles en

prirent chacune une, la portèrent dans le nid, revinrent à la charge et ainsi de suite.

Après chaque voyage, une larve était remise dans le verre qui n'en contenait que trois ou quatre, afin de remplacer celle qui venait d'être emportée.

Or, si les fourmis venaient au hasard, ou si, ayant vu leurs amies chargées de larves, elles en avaient tout simplement conclu qu'elles pourraient aussi en trouver au même endroit, il est clair que les deux verres auraient dû les attirer en nombres égaux ou à peu près. Si, au contraire, les deux premières venues avaient indiqué l'importance respective des deux dépôts, les travailleuses devaient se rendre en plus grand nombre au plus important.

C'est ce que l'expérience confirma: le nombre de fourmis mises en réquisition par les pionnières fut de deux cents cinquante-sept pour le verre rempli de larves et de quatre-vingt-deux seulement pour celui qui n'en contenait que deux ou trois. Le verre vide ne fut pas visité une seule fois.

Cette expérience semble démontrer que la communication compliquée existe chez ces insectes. D'autres expériences dont nous voudrions bien connaître le détail démontrent qu'en revanche elles ne peuvent indiquer un endroit à leurs compagnes, et qu'il faut qu'elles les y conduisent elles-mêmes.

Le son ne joue aucun rôle dans le langage des fourmis, si on peut appeler ainsi la façon dont elles communiquent.

*
* *

Sourds-muets et aveugles indigents en Belgique — Subsides. — Par arrêté royal du 27 juillet, des subsides imputables sur le chapitre IX art. 40 du budget du département de la justice, exercice 1887, et s'élevant à la somme de 5,911 fr. 48 c., sont accordés à diverses communes de la province de Liège afin de les aider à supporter les frais d'entretien et d'instruction des sourds-muets et aveugles indigents placés dans les instituts, pendant le premier semestre de l'année 1887.

*
* *

Aveugles indigents. —M. le gouverneur de la province de Liége vient d'adresser la circulaire suivante aux administrations communales de la province :

« Depuis ces dernières années, l'institut royal des sourds-muets et des aveugles, à Liège, ne recevait plus, en qualité d'internes, les enfants *aveugles*.

« Des installations agrandies et une augmentation du personnel enseignant, permettront d'accueillir de nouveau et en plus grand nombre que précédemment, cette catégorie d'infirmes.

« Tout en portant ce fait à votre connaissance, je saisis l'occasion de vous rappeler les conditions exigées pour l'admission d'élèves internes audit institut :

« 1° Sauf avis contraire de la commission, les élèves ne sont pas admis à l'institut avant l'âge de sept ans, ni après l'âge de quinze ans ; ils ne peuvent y rester plus de dix ans ;

« 2° Tout élève doit être porteur de son acte de naissance et d'un certificat constatant qu'il a été vacciné et qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse ; il doit être examiné à son entrée par le médecin de l'institut ;

« 3° Avant d'être reçu, il est soumis par le directeur des études à un examen ayant pour but de constater le degré de surdité ou de cécité dont il est atteint et de reconnaître *si ses facultés lui permettent de profiter de l'enseignement.* »

REVUE DES JOURNAUX

Blætter für Taubstummenbildung. — publiées par E. WALTHER et F. TŒPLER, —paraissant, le 1er et le 15 de chaque mois. — Siège de la rédaction : Berlin, Elsasser-Strasse, n° 88.

Une nouvelle Revue vient d'être fondée en Allemagne. L'*Organ*, fondé il y a trente-trois ans par le regretté Dr MATHIAS, a maintenant un concurrent ou plutôt un émule (1), les *Blætter für Taubstummenbildung*

(1) L'Allemagne possède deux autres Revues de sourds-muets, le *Taubstummen-Courrier* ou *Courrier des Sourds-Muets* et le *Taubstummenfreund* ou l'*Ami des Sourds-Muets*. Mais ces journaux s'occupent exclusivement des sourds-muets adultes. Presque tous leurs collaborateurs sout des sourds-muets.

publiées par l'honorable directeur de l'Institut de Berlin, M. E. Walther, qui, il y a quelques mois, faisait encore partie de la rédaction de l'*Organ*, et par M. Tœpler, premier professeur.

M. Walther a cru devoir prendre l'initiative d'une création rendue nécessaire par l'extension toujours croissante de l'enseignement des sourds-muets en Allemagne. En fondant le nouveau journal, il s'est rendu au désir maintes fois exprimé par un grand nombre d'instituteurs, en particulier ceux de la province de Prusse.

Ajoutons que l'*Organ*, inspiré sans doute des mêmes idées, a trouvé ses deux feuillets insuffisants et en publie maintenant un de plus.

Les « Blætter für Taubstummenbildung » auxquelles nous souhaitons la bienvenue, publient dans leur premier numéro une intéressante étude de E. Walther sur les qualités que l'on doit exiger d'un professeur de sourds-muets, une biographie du D[r] Wilhelm Harnisch par F. Tœpler, enfin une description du *phonoscope* inventé par le professeur Forchhammer de Copenhague.

Nous analyserons les deux premiers articles quand ils auront paru en entier.

D. DE G.

BIBLIOGRAPHIE

Das Blinden — Idioten — und Taubstummen Bildungswesen, par MM. H. Merle, professeur d'aveugles, le D[r] Sengelmann, directeur de l'Institut des idiots d'Alsterdorf, H. Sœder, directeur de l'Institut des sourds-muets de Hambourg.

Comme le titre l'indique, ce livre comprend trois parties : il s'occupe 1° des aveugles ; 2° des idiots ; 3° des sourds-muets. La disposition des chapitres étant la même dans chacune des parties, en analysant la dernière, nous donnons en même temps le cadre des autres.

C'est d'abord une statistique des établissements de sourds-muets en Allemagne et dans les pays de langue allemande. Ce travail très complet est résumé dans un tableau récapitulatif où l'auteur indique avec soin l'endroit où est située l'Institution, la province, le district ou le canton, l'époque de la fondation, comment et par qui elle est subventionnée, si elle reçoit des internes ou des externes, combien elle renferme d'élèves, combien de classes, combien de professeurs, combien d'institutrices, quelle est la durée de l'enseignement, le budget des dépenses de l'année 1886, le traitement du directeur et des professeurs.

Vient ensuite la littérature de l'enseignement des sourds-muets pour l'année 1886. Tous les ouvrages scientifiques ou autres, parus dans l'année, sont soigneusement énumérés et sommairement analysés. Les journaux et revues, les rapports publiés par différentes institutions ne sont point oubliés. Trois pages sont consacrées aux livres français, deux aux livres anglais.

Le volume se termine par une série d'articles biographiques, de règlements ou circulaires parmi lesquelles nous remarquons celle qui concerne les examens du professorat. « Il faut s'être occupé pendant deux ans de l'enseignement des sourds-muets pour être admis à subir les épreuves. Le jury se compose du commissaire du collège provincial, du directeur de l'Institution, de deux professeurs titulaires. Il y a des épreuves théoriques, écrites et orales, et des épreuves pratiques. L'épreuve écrite consiste en une thèse que le candidat doit composer en six mois sur un sujet donné; l'épreuve orale, en interrogations sur la pédagogie, sur l'histoire et la littérature de l'enseignement des sourds-muets et sur la méthode. « Comme épreuve pratique, l'aspirant professeur doit faire deux fois la classe dans des conditions, et avec des élèves différents. »

Tout à la fin du livre de MM. Merle, Sengelmann et Sœder, nous trouvons un magnifique programme des études, celui de l'Institut de Hambourg dressé par le directeur, M. Sœder.

En somme, nous constatons avec plaisir que cette intéressante publication fourmille de renseignements précieux. C'est un recueil fort intéressant qui pourra être consulté avec fruit par tous les instituteurs de sourds-muets.

DUFO DE GERMANE.

AVIS IMPORTANT

On nous communique, de temps en temps, de petits pamphlets, signés ou non, sous forme d'articles de journaux ou de brochurettes, dont le moindre tort est de contenir trop de personnalités et de manquer le plus souvent de bonne foi, de modération et de courtoisie.

Nous en avons bien reçu environ une douzaine depuis que notre revue existe. Nous n'en avons pas parlé à nos lecteurs. Une seule fois, il y a plus d'un an, nous nous sommes départis de cette réserve; et nous l'avons vivement regretté, quoique nous ayons publié très impartialement l'attaque et la riposte. Il s'agissait d'une question très intéressante et que nous aurions aimé de voir traiter à fond : les colonies agricoles de sourds-muets.

Ces pamphlets contiennent très rarement des renseignements utiles ou des arguments solides. Le plus souvent les critiques faites par leurs auteurs pourraient leur être retournées. On voit trop passer le bout de l'oreille.

Au risque de passer pour mal informés, nous continuerons donc à garder le silence sur ces élucubrations.

L. G.

L'Éditeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

Tours, Imp. Rouillé-Ladevèze, Deslis frères, succrs

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 9. Décembre 1887.

LA SURDI-MUTITÉ SIMULÉE

En ce temps de procès retentissants, quand très haute et très noble dame Justice élève sa voix souveraine au-dessus des plus grands de la terre et les oblige à s'incliner devant sa suprême autorité, il n'est pas hors de propos de revenir sur les rapports — profitables pour la justice — qui peuvent se produire de temps en temps entre elle et les maîtres de sourds-muets. Ceux-ci peuvent lui être utiles dans deux cas : lorsqu'il s'agit d'un prévenu sourd-muet, ou lorsqu'il s'agit d'un prévenu qui simule la surdi-mutité.

C'est dans cette deuxième partie de la question que nous voulons nous renfermer aujourd'hui.

Au milieu du fracas qui régnait ces jours-ci dans la presse quotidienne de Paris, une petite note s'est glissée qui a failli nous émouvoir :

« Le condamné à mort Gillard, disait-on, l'assassin de la receveuse des postes de Beauval (Somme) vient de voir sa peine commuée en celle des travaux forcés à perpétuité. Il fait comprendre *par gestes* à ses gardiens, ainsi qu'aux personnes qui l'approchent qu'il sait qu'il n'aura pas la tête coupée, mais qu'on va le faire partir sur un bateau, pour aller loin, bien loin. »

Un muet assassin ? Un muet condamné à mort ? Ce serait, croyons-nous, le premier cas.

Renseignements pris, Gillard n'est qu'un vulgaire simulateur qui a d'abord feint d'être fou, et, les médecins experts ayant tous déclaré qu'il était parfaitement responsable, il s'est mis à faire le muet. Il est établi qu'il parlait et entendait bien, avant son arrestation.

A notre connaissance, aucun maître de sourds-muets n'a

été appelé à examiner Gillard. Son concours eût peut-être été utile à l'instruction, cependant.

Autre fait : Il y a quelques mois, un individu prévenu de vagabondage, coups et *injures* envers les agents, se déclarait sourd-muet.

Aux questions qui lui furent faites par le président, il répondit en crayonnant sur un bout de papier ces quelques mots : « *Je suis sourd* ET *muet, je n'ai pas de* MOYENS D'EXISTÉNCE, *je prie Monsieur le président d'avoir pitié de moi.* » A la lecture de ces lignes, un professeur de sourds-muets n'aurait pas hésité à déclarer aux juges qu'ils avaient affaire à un simulateur.

Pourquoi n'avait-on pas mandé quelqu'un de nos confrères ?

Pourquoi, même, le commissaire de police qui avait arrêté ce faux sourd-muet n'avait-il pas appelé immédiatement un expert qui aurait aussitôt découvert la supercherie et aurait évité aux juges un moment d'embarras.

Les cas d'individus simulant la surdi-mutité ou seulement la surdité ou la mutité sont assez fréquents pour avoir attiré depuis longtemps l'attention des médecins légistes. Le traité de MM. Legrand du Saulle, Berryer et Pouchet expose la question d'une façon très lumineuse et très compétente, malgré quelques petites lacunes.

C'est, le plus souvent, pour échapper à la conscription militaire qu'on voit des gens se dire sourds ou muets, ou sourds-muets.

Aussi les médecins militaires sont-ils très méfiants, témoin ce major attaché au recrutement du département de la Seine qui refusait, dernièrement, de croire à la surdi-mutité d'un jeune conscrit qui répondait de vive voix à ses questions : c'était un sourd-muet instruit par la méthode orale.

Les médecins se sont ingénié à trouver des procédés qui leur permissent de confondre le simulateur. Il en est un qui est trop connu aujourd'hui pour pouvoir être employé efficacement : c'est celui qui consiste à laisser tomber une pièce de cent sous derrière le prétendu sourd. Mais ce truc est *brûlé*, comme disent les policiers.

Certains simulateurs se laissent prendre encore à l'épreuve du réveil en sursaut : on gratte sous leur lit, pendant leur sommeil, et, ayant perdu de vue leur tactique, ne croyant pas être surveillés d'ailleurs, ils se dressent et se lèvent pour savoir ce que c'est.

Quand il s'agit d'un sujet qui se dit seulement demi-sourd, le médecin, feignant de croire à son infirmité, s'entretient avec lui à voix très forte; puis, quand il a réussi à intéresser le sujet, il baisse tout à coup la voix : le simulateur s'y laisse prendre le plus souvent et continue à répondre.

Ou bien encore, on renvoie le jeune conscrit en lui annonçant qu'il est exempt du service militaire et, au moment où il va sortir, quand il se croit délivré, qu'il ne pense plus à soutenir son rôle, quelqu'un lui adresse la parole d'une voix ordinaire sans malice apparente, pour lui demander une pièce qui manque à son dossier ou pour lui indiquer quelque formalité à remplir : dix-neuf fois sur vingt le jeune réfractaire se laisse confondre.

Les ruses employées sont aussi nombreuses que les simulateurs qui essayent de les déjouer. Nous ne nous arrêterons pas à les énumérer. Elles n'ont d'autre but que de faire passer dans l'esprit des spectateurs — jurés ou magistrats — la conviction que l'expert s'est faite en examinant d'autres indices.

Lorsque le mutisme seul est simulé, il est relativement facile de le déjouer. Le mutisme qui existe seul est reconnaissable aux lésions manifestes des organes de la parole. Un médecin ne saurait se laisser tromper à de fausses apparences. « Et cependant, déclarent les auteurs que nous avons nommés plus haut, le mutisme isolé a été simulé et quelquefois avec une persistance et une opiniâtreté désespérantes : la surveillance, le réveil en sursaut, rien n'y faisait. Certains simulateurs, pour ne pas se trahir pendant leur sommeil, ont eu recours à un procédé qu'il est bon de connaître: ils rejetaient fortement leur langue pelotonnée au fond de la bouche et l'y maintenaient au moyen de tampons de linge, d'appareils plus ou moins ingénieux. Il sera donc toujours nécessaire de visiter la bouche. »

On a vu des individus se procurer une véritable mutité momentanée par l'injection de substances stupéfiantes, telles que le datura stramonium. Mais cette mutité est accompagnée de « symptômes généraux de stupeur, de congestion encéphalique et d'ivresse », qui rendent toute erreur impossible.

Quant à la simulation de la surdi-mutité, le meilleur expert est un professeur exercé de sourds-muets.

Devant un conseil de revision, il semble qu'il doit être difficile de simuler la surdi-mutité, puisqu'un certificat de notoriété doit être produit et peut facilement être établi. Il paraît, néanmoins, que cette double infirmité a été plusieurs fois simulée avec succès.

Mais lorsqu'on a affaire à un vagabond dont l'identité ne peut être établie, comme dans le cas que nous avons cité plus haut, comment reconnaître qu'il y a supercherie et qu'on se trouve en présence d'un faux sourd-muet ?

D'abord le facies du véritable sourd-muet, son attitude, son mutisme même ou sa parole plus ou moins développée, s'il a été instruit par la méthode orale, offrent des caractères particuliers qu'un professeur reconnaîtra bien plus sûrement que le meilleur des médecins experts, Il n'y a qu'un type de simulateur qui pourrait donner le change à un maître de sourds-muets. Ce serait un autre maître qui, profitant des connaissances qu'il possède sur la matière, aurait assez de présence d'esprit pour observer rigoureusement l'attitude propre soit à un sourd-muet non instruit, soit à un sourd-muet à peu près aphone mais instruit par l'écriture, soit à un sourd-muet qui a appris à parler. De ces trois manières, la seconde serait la plus facile à imiter.

Le véritable sourd-muet regarde attentivement son interlocuteur, il ne laisse pas échapper un geste ou un mouvement de ses lèvres, s'il a été exercé à lire sur les lèvres d'autrui. Le faux sourd, au contraire, baisse les yeux, n'ose pas regarder en face, de peur de se trahir.

Le premier peut percevoir presque toujours — au moins par l'épigastre — des bruits intenses, comme le son du tam-

bour; il sent les ébranlements communiqués au plancher par des appels du pied ou la chute de corps lourds.

Le second, exagérant sa prétendue surdité, ne se retournera pas au bruit du tambour et feindra de ne pas percevoir les ébranlements du plancher.

Le vrai sourd, même dénué d'instruction, sait s'exprimer par gestes et met à les faire une certaine aisance que le simulateur ne peut atteindre sur l'heure. S'il a appris à s'exprimer par écrit, il offre cette particularité, surprenante pour le commun du public, qu'il ne commet pas de fautes d'orthographe, si ce n'est des fautes d'accord. Ou le mot lui est inconnu et il ne sait pas l'écrire, ou le mot lui a été appris et il ne le connaît que dans sa forme orthographique pure. Il pourra lui arriver d'écrire : *la arbre est haute*, parce qu'il sera trompé par la désinence féminine du mot *arbre*, mais il n'écrira pas : *larbre et hô*, comme pourrait le faire un entendant peu instruit.

D'autres fautes assez fréquentes chez le sourd-muet ne pourront jamais être commises par l'entendant, et réciproquement.

C'est ainsi qu'il peut arriver à une cuisinière alsacienne d'écrire *chico* pour gigot, *çalate* pour salade, parce que son accent particulier la trompe, ce qui ne saurait se produire chez le sourd-muet. Celui-ci peut, de son côté, commettre des fautes de transposition — surtout s'il n'a pas appris à parler — et écrire *méicanque* pour mécanique. Si un entendant se trompe sur le même mot, ce sera pour écrire : *mékaniq* ou *maicanic*.

Pour cette même raison, un sourd-muet s'exprimant en français ne déclarera pas qu'il est sourd ET muet (1), comme l'avait fait au tribunal correctionnel le simulateur dont nous avons parlé au début de cet article.

A part le respect de l'intégralité matérielle d'un mot, que l'on retrouve chez tous les sourds-muets, il est à remarquer qu'ils ont plus de tendance que nous à employer des expres-

(1) Le terme correspondant, en anglais, admet la conjonction : *deaf and dumb*.

sions concrètes et à éviter les termes abstraits et les mots génériques. Le sourd-muet analyse plutôt qu'il ne synthétise; c'est le contraire chez les entendants. Ainsi un vrai sourd-muet n'écrirait pas ou ne dirait pas qu'il est *à bout de ressources*, qu'il *manque de moyens d'existence*, il dira plutôt qu'il n'a plus de pain, qu'il n'a plus d'argent pour en acheter, qu'il ne trouve pas à s'occuper.

Et si, de l'orthographe et du choix des expressions, nous passons à la syntaxe, la différence entre un sourd-muet et un entendant est bien plus facile à caractériser.

A moins qu'un sourd-muet ne soit très instruit — et encore ! — on le reconnaîtra toujours à son style : il a des inversions à lui, plus conformes d'ailleurs à l'ordre dans lequel les faits qu'il veut exprimer se succèdent, et qu'un faux sourd-muet ne peut imiter.

C'est là une vérité trop connue de tous nos confrères pour que nous ayons besoin d'insister.

Les mêmes particularités se retrouvent chez le sourd-muet qui a appris à parler et qu'on peut, dès lors, appeler sourd-parlant. Il offre un élément de plus à l'expertise, sa parole, qui n'a jamais, quoi qu'on ait pu faire jusqu'à ce jour, cette variété d'intonation que possède tout individu qui a appris à parler par la voix naturelle de l'ouïe et à laquelle il ne saurait jamais se soustraire assez complètement pour donner le change.

Nous pourrions entrer dans de plus longs développements et indiquer une foule d'autres bonnes raisons qui peuvent permettre à un professeur de sourds-muets de reconnaître un simulateur de la surdi-mutité. Mais il faut savoir se borner.

Nous croyons avoir assez dit, néanmoins, pour faire prévoir quel concours précieux un tel expert peut fournir à la Justice ou aux conseils militaires.

L. Goguillot.

MANUEL DE JARDINAGE & D'AGRICULTURE (1)

A l'usage des institutions de Sourds-Muets

I. — L'atelier

A peine sorti de nos mains, le sourd-muet se trouve aux prises avec les difficultés de l'existence, il faut donc qu'il quitte l'école tout armé pour le combat de la vie. C'est pourquoi l'enseignement professionnel doit tenir une large place dans les institutions de sourds-muets. Ceux-ci d'ailleurs ne le cèdent en rien aux autres ouvriers dans l'exercice des professions où l'ouïe n'a que faire.

Sans revenir sur la question, débattue en maint congrès, du choix d'un état, nous rapellerons que les métiers de campagne méritent en général le pas sur les métiers de villes, les métiers communs sur les professions de luxe.

Voilà pourquoi les ateliers de jardinage ont conquis droit de cité dans la plupart des établissements de sourds-muets, en France aussi bien qu'à l'étranger.

Nos élèves appartiennent à des familles généralement peu aisées ; non que les personnes riches hésitent à nous confier leurs enfants, non que la surdité soit l'apanage de la classe pauvre, mais par ce simple fait que nous instruisons *tous* les sourds-muets.

La plupart seront donc peu favorisés sous le rapport de la fortune ; la plupart seront nés à la campagne, et ils auront intérêt à retourner aux champs, où l'extrême misère est en somme moins à craindre qu'à la ville.

A quoi bon insister sur le côté éminemment hygiénique de

(1) Préface extraite du *Manuel de Jardinage et d'Agriculture*, par Paul RIVIÈRE, ouvrage sous presse en ce moment.

la profession de jardinier exercée par des jeunes gens le plus souvent aussi mal partagés sous le rapport de la santé que sous celui de la fortune?

L'expérience a déjà suffisamment démontré l'utilité des ateliers de jardinage dans les institutions de sourds-muets.

Le but du cours de jardinage est de faire des ouvriers pouvant être employés *autrement que comme manœuvres*, et capables, au sortir de l'école, de travailler dans des établissements horticoles ou dans des propriétés bourgeoises. Pourquoi le propriétaire qui occupe un ou plusieurs jardiniers hésiterait-il à prendre à son service un sourd-muet, si ce sourd a reçu une instruction spéciale qui lui permette de rivaliser avec les autres ouvriers?

A ce point de vue, les anciens élèves de l'Institution Nationale font honneur à leur maître.

Beaucoup ont réussi à se placer convenablement, et tous consultent avec fruit les cahiers de leçons qu'ils ont emportés de l'école; cahiers qui leur servent encore de guide dans leurs travaux journaliers.

D'autres, en nous quittant, retourneront chez leurs parents, cultivateurs pour la plupart. Pour eux, les études faites à l'école ne seront point perdues; ils sauront mieux faire valoir le patrimoine, et surtout, ils sauront tirer meilleur parti du petit jardin établi auprès de la maison d'habitation.

Que de gens on voit, dans nos campagnes, sachant parfaitement labourer la terre, et n'ayant pas la moindre notion de l'art du jardinage! Tenez pour certain qu'ils se feront un plaisir d'appeler le sourd-muet pour greffer, tailler un arbre, indiquer les plantes nuisibles ou utiles, distinguer les insectes et les animaux que l'on doit protéger de ceux qu'il faut détruire, etc. etc. Car, je le répète, ces connaissances font défaut au plus grand nombre de nos paysans. Notre sourd-muet, lui, les possède : et il leur devra d'être bien accueilli partout.

Grâce à l'initiative de M. Javal, directeur de l'Institution Nationale, les meilleurs parmi nos ouvriers jardiniers ont obtenu l'autorisation d'aller travailler au Jardin public du

Luxembourg. On ne saurait trop louer cette excellente mesure, dont chacun appréciera les multiples avantages.

Malheureusement toutes les écoles ne sont pas à proximité du Luxembourg !

II. — Le livre.

Certaines institutions, véritables colonies agricoles, se prêtent admirablement à la grande culture. D'autres, comme l'école de Paris, possèdent des jardins justement fameux.

Malgré ces heureuses dispositions, le côté théorique de cet enseignement est parfois un peu négligé. Cette négligence, hâtons-nous de le dire, provient moins de la faute des maîtres que du manque de livres classiques. A ce point de vue, l'ouvrage que nous avons l'honneur de présenter au public comblera une véritable lacune.

Loin de nous la pensée de faire le procès des traités spéciaux de jardinage et d'agriculture. Mais il nous sera bien permis de remarquer que la plupart de ces traités n'ont envisagé qu'un des côtés de la question. Les uns sont incomplets, les autres trop savants : aucun n'a été écrit spécialement pour nos élèves. Or, tous les maîtres pénétrés des nécessités de notre enseignement savent que la langue qui convient à la population ordinaire des écoles, n'est point de mise avec le petit peuple de nos institutions.

Il s'agissait donc de grouper dans un cadre relativement restreint les notions élémentaires de jardinage et d'agriculture indispensables à un bon ouvrier jardinier, ou même à un cultivateur intelligent ; il s'agissait surtout de présenter ces notions dans un langage accessible à nos jeunes apprentis. N'oublions pas en effet que les sourds-muets, plus que les autres ouvriers, souffriront d'un apprentissage incomplet, et qu'il leur sera moins facile qu'à leurs camarades entendants de se perfectionner, hors de l'école, dans la pratique de leur métier.

M. Rivière qui depuis plus de quinze ans dirige, avec la

science et l'habileté que tout le monde lui reconnaît, ces escouades de petits jardiniers qui ont fait de notre jardin la plus belle parure de l'Institution, était tout désigné pour faire un bon livre à l'usage des jeunes sourds-muets. Ajoutons que depuis longtemps il y songeait, et, qu'à notre avis, il y a pleinement réussi.

Chargé simplement, à l'origine, de faire un *cours pratique* d'horticulture, M. Rivière, ne sachant comment employer les journées de mauvais temps, eut l'idée de créer un *cours théorique*. Comme bien on pense, il n'eut garde de débuter par l'*histoire naturelle* des plantes. Les premiers cours se bornèrent à de simples commentaires sur les travaux manuels récemment exécutés. Puis voyant que le succès couronnait ses efforts et que nos jeunes apprentis prenaient goût à cette nouvelle besogne, il s'enhardit peu à peu, élargit le cadre de ses leçons, et arriva enfin à un programme dans lequel il fit entrer toutes les questions de quelque importance se rattachant à l'horticulture.

Encouragé dans cette voie par l'Administration, le maître jardinier se mit donc résolument à l'œuvre, et, non sans s'être inspiré des meilleurs auteurs (*Decaisne* et *Naudin*, *Vilmorin*, *Hardy*, etc...), il parvint à la longue à composer un recueil de leçons qui paraîtra peut-être un peu élémentaire, mais qui a du moins le rare mérite d'avoir été, autant que possible, mis à la portée de nos élèves.

De son œuvre il a fait deux parts : l'une est consacrée à l'exposé de son enseignement ; l'autre est une série de questions portant sur les idées principales, et formant comme la charpente des leçons. A chaque chapitre de l'*exposé* correspond un chapitre du *questionnaire* dans lequel rien d'essentiel n'a été omis.

La première partie est une sorte de *bréviaire;* la seconde, un petit *catéchisme* horticole. Les plus savants parmi les apprentis liront dans le bréviaire, les autres se contenteront d'apprendre le catéchisme : tous y trouveront profit.

Primitivement le livre comportait une troisième partie contenant les réponses faites aux diverses questions et formant

en quelque sorte le *sommaire* de chaque chapitre. Mais l'auteur a pensé que chaque maître pourrait aisément faire ce résumé, ou le faire faire aux élèves assez avancés pour cela, et qu'il était inutile d'augmenter, par cette adjonction, le cadre intentionnellement restreint de son manuel.

L'enseignement y est divisé en six branches :

1° *Principes généraux sur la culture du sol;*

2° *Les légumes;*

3° *Les arbres fruitiers;*

4° *Les fleurs;*

5° *L'agriculture et les travaux des champs;*

6° *Notions élémentaires d'histoire naturelle.*

Cette simple énumération suffit à montrer le caractère pratique de l'ouvrage.

III. — La Méthode

Il va sans dire que l'enseignement est toujours basé sur les faits; donné suivant les règles de la méthode *intuitive* et par les procédés de la méthode *orale pure*. Au jardin, comme dans les autres ateliers, l'enfant apprend toute une langue à part, la langue de son métier. Son vocabulaire s'étend à mesure que s'accroît le domaine de ses connaissances techniques. Aussi pouvons-nous dire que l'atelier est une succursale de la classe, et l'enseignement professionnel une branche de l'enseignement classique, qu'il concourt puissamment à développer. Ne vous effrayez pas de ces exigences, la tâche du maître est ici relativement facile. Il puise à pleines mains dans cet admirable musée scolaire que la nature a mis à sa disposition. Le jardin n'est-il pas en effet un musée constamment ouvert sous les yeux de l'enfant? Et quel musée !

Ainsi que le disait très justement, dans une de nos dernières réunions, M. le Directeur de l'Institution Nationale, un métier ne *s'enseigne* point par des *préceptes*, il se *montre* par des *exemples*. Aussi ne l'apprend-on pas en classe, dans les livres, mais à l'atelier, l'outil en main. L'enseignement

professionnel a le privilège de mettre en œuvre avant tout le *langage d'action*, langage qui convient admirablement à la nature de nos élèves et les rend susceptibles d'apprendre presque tous les métiers.

A l'atelier, le langage d'action sert à la fois à l'étude de la langue et à l'apprentissage de la profession.

Le livre de M. Rivière ne prétend donc pas *enseigner* le jardinage et l'agriculture aux sourds-muets ; son but est plus modeste. C'est un simple manuel chargé de rappeler à l'apprenti ce qu'il a vu, ce qu'on lui a déjà *montré*.

C'est pour cela que s'étant contenté de résumer et de grouper des *leçons de choses*, l'auteur a cru devoir éviter les définitions indispensables dans d'autres livres d'étude.

Il a pensé également que son livre pouvait se passer de gravures. Est-ce à dire que des collections de gravures ne pourront être utilement employées comme moyen d'enseignement ? Point du tout, et, les jours de pluie vous pourriez voir, au fond de notre jordin, dans la petite classe où se réunissent les élèves de cet atelier, combien les images offrent un concours utile au maître dans l'exposé de ces leçons.

Ces collections, véritables complément du livre, se trouvent sans doute dans la plupart des écoles, les autres en pourront faire l'acquisition à peu de frais.

Toutefois on n'oubliera pas que le dessin, excellent comme *instrument de rappel*, est un mauvais *instrument d'intuition* ; c'est-à-dire que, dans cette partie de l'enseignement, comme dans les autres, l'image a pour mission de rappeler les objets connus et non de présenter des faits nouveaux qu'on risquerait de faire paraître sous un jour faux ou tout au moins incomplet.

En ce qui regarde l'emploi du manuel, je préfère laisser la parole au maître jardinier lui-même. Il a bien voulu me communiquer ses impressions que je résume ici, convaincu qu'on y trouvera d'utiles conseils.

La première année les leçons sont présentées aussi brièvement que possible... Elles s'appliquent plus particulièrement à la nomenclature des plantes les plus communes. Vous dites le nom des outils, des légumes, des arbres fruitiers ; vous

faites remarquer les formes diverses qu'affectent ces arbres celles surtout qui doivent être préférées. La leçon comprendra plus de détails si elle coïncide avec un travail récemment exécuté.

L'année suivante, les apprentis revoient les mêmes leçons, mais avec plus de développement. A ceux de deuxième année on pose des questions auxquelles ils répondront s'ils ont bien saisi les explications du professeur. C'est un fait d'expérience que le sourd auquel on demande s'il a bien compris, répond presque toujours oui. Gardez-vous donc de le tenir quitte et de vous contenter de cette affirmation. Et c'est ici que le questionnaire trouve son emploi. Si l'auteur a fait accompagner chaque demande de la réponse qu'elle appelle, c'est parce qu'il n'est pas toujours facile à nos enfants d'exprimer rapidement et clairement leur pensée. Ceux qui craignent de se trouver embarrassés auront soin d'étudier à l'avance leur petit catéchisme, de peur d'être pris à court devant leurs camarades plus éloquents. Ne manquez pas en ce cas de les féliciter, de stimuler leur émulation, et par ce moyen vous obtiendrez des moins doués autant d'attention que des autres.

En troisième année on renouvelle l'explication des leçons, en les détaillant un peu plus. L'apprenti comprend mieux, partant il retient davantage. Le cercle de ses connaissances s'est élargi : il va pouvoir lire couramment dans son manuel et saura le consulter au besoin. — On pourra enfin aborder avec les élèves de quatrième année les notions élémentaires d'histoire naturelle qui sont comme le couronnement de l'édifice que nous avons mis trois ans à bâtir. L'histoire des plantes est le complément naturel de l'enseignement du jardinier. Cette partie du manuel offre en outre le précieux avantage de familiariser les élèves avec les termes de botanique qu'ils rencontreront à chaque page dans les ouvrages d'horticulture.

Dans les leçons communes, si vous en faites, exigez de tous les enfants la même attention. Il arrive parfois qu'un vétéran se croit trop savant pour suivre avec intérêt les explications données aux nouveaux. Mais en ayant recours à des questions plus ou moins compliquées, suivant les circons-

tances, il sera facile de prendre en défaut le prétendu savant et de le convaincre d'ignorance.

Les élèves de la dernière année peuvent faire en devoir le résumé de la leçon. Ce résumé, corrigé par le maître, pourra être utilement communiqué aux plus jeunes.

Les élèves avancés, sachant dessiner, seront occupés à copier ou à composer des plans de jardin. Ainsi, ils seront initiés à la création ou à la transformation d'une petite propriété.

Quelques-uns de ces dessins restent dans la classe sous les yeux des autres élèves pour leur servir de modèles et stimuler leur bon vouloir. Ils se feront un point d'honneur de les imiter.

On complètera ces moyens d'enseignement en faisant visiter aux futurs jardiniers les expositions et les grands établissements horticoles.

Dans les exploitations agricoles voisines, ils iront étudier sur place les outils, les instruments, les machines aratoires qu'on leur présentera, autant que possible, en plein fonctionnement.

Des excursions dans les champs, dans les bois, au bord des rivières seront également utilisées pour l'instruction.

Après ce que nous avons dit du *Manuel de jardinage et d'agriculture*, nous n'étonnerons personne en rappelant que M. Rivière se proposait, depuis longtemps, de le livrer à la publicité.

En terminant, nous déférons au vœu de l'auteur qui nous a prié de remercier en son nom MM. les membres de la conférence des professeurs de l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris, qui ont bien voulu accueillir favorablement son œuvre.

MARIUS DUPONT.

LES SOURS-MUETS AUX INDES

COMPTE-RENDU DE L'ASSEMBLÉE DES NOTABLES DE BOMBAY

Réunis au nombre d'une centaine, y compris les dames, pour entendre

l'Exposé de l'état de l'enseignement des sourds-muets

Qui se trouvent dans l'Institution de cette ville

M. WALSH, professeur en chef, dit que le but principal de cette réunion est d'appeler l'attention du public sur la nécessité d'éduquer le grand nombre de sourds-muets de cette présidence, et de montrer par quelques exercices ce qu'on peut faire pour cette classe d'infortunés. Dans la présidence de Bombay, on compte environ seize mille sourds-muets, dont près de six cents pour la ville et l'île de Bombay. Il n'y a pas de distinction pour l'admission des élèves ; la seule condition requise, c'est que l'enfant soit assez intelligent pour profiter de l'instruction qui lui est offerte. Jusqu'ici le nombre des élèves est restreint, mais il est à espérer que quand la nécessité d'instruire les sourds-muets sera plus connue et mieux appréciée, ce nombre augmentera considérablement. Les élèves qui vont vous être présentés reçoivent l'instruction par la méthode orale, dénomination qu'elle a reçue pour la distinguer de la méthode mimique, dans laquelle les gestes et l'alphabet manuel servaient autrefois de base à l'enseignement, dans la plupart des pays de l'Europe où il existe des institutions pour l'éducation des sourds-muets. M. Walsh ayant démontré la supériorité de la première méthode, dit qu'il ne prétend pas donner aux sourds-muets une parole parfaite, mais suffisante pour se faire comprendre dans la société. On ne peut donner à leur voix cette douceur d'expression qui caractérise la parole de ceux qui sont doués de l'ouïe ; la parole des sourds-muets est artificielle, mécanique, et il est totalement impossible, sauf dans le cas d'une intelligence extraordinaire, de leur donner cette élégance d'expression. Ils peuvent cependant maîtriser graduellement les difficultés, exercer assez de contrôle sur leur voix et donner à leurs organes la souplesse nécessaire pour correspondre d'une manière intelligible avec ceux qui les entourent.

M. Walsh fait ensuite avec ses élèves différents exercices d'articulation et de la lecture sur les lèvres, qui ont été souvent interrompus par les applaudissements du nombreux public qui assistait à la réunion.

M. le juge WEST a pris ensuite la parole et s'est exprimé ainsi :

« La Rochefoucauld dit qu'il n'est jamais plus difficile de parler, que lorsque le silence impliquerait un certain discrédit. C'est dans cette situation que je me trouve devant cette auguste assemblée. Je n'ai pas eu le bonheur

d'assister à la réunion tenue l'année dernière dans cette même salle, mais je ne doute nullement que ceux d'entre vous qui y ont assisté ont constaté les immenses progrès accomplis par les élèves durant l'année qui vient de s'écouler, et je crois être l'interprète de tous en disant que nous sommes enthousiasmés de ces progrès, quand on considère les difficultés qu'il a fallu vaincre pour donner, par la parole seule, l'instruction à des sourds-muets de naissance. L'un des caractères distinctifs de cet établissement et que nous devons à son zélé et dévoué professeur M. Walsh, c'est qu'il proscrit tout espèce de prosélytisme. Dans mon opinion, rien ne serait plus fatal à une institution de ce genre que si l'on y pesait sur la conscience et l'intelligence des enfauts pour leur faire admettre une religion ou un dogme inconnu à leurs parents ou à ceux qui s'intéressent à eux, et j'exprime mon entière satisfaction à M. Walsh de la mesure qu'il à prise, savoir : que le prosélytisme est et restera banni de l'établissement durant tout le cours de l'enseignement. Pour des enfants chrétiens, l'enseignement chrétien est non seulement admissible, mais même désirable afin de leur inculquer les grandes vérités de notre foi qui doivent procurer aux sourds-muets la plus grande source de bonheur, pendant les longues nuits silencieuses auxquelles ils sont si souvent condamnés. Dans ces derniers temps, on a parlé avec dédain des dons que l'Europe avait faits à l'Inde dans le domaine de l'enseignement ; on a même avancé qu'il n'est presque rien que l'Inde ne puisse ou ne pourra dans un bref délai enseigner à l'Europe. Et cependant ce que nous voyons ici, n'est-ce pas une preuve manifeste et irréfutable que l'Inde est redevable à l'Europe des progrès de l'enseignement ? Longtemps avant l'Inde, l'Europe avait adopté un système d'enseignement basé sur des observations justes, méthodiques et scientifiques. Nous devons ces progrès au génie de Galilée dans le domaine pratique, et de l'autre au génie de notre grand compatriote, lord Bacon, dans le domaine philosophique. Durant le dernier siècle, et spécialement pendant les cinquante dernières années, l'Europe a fait d'étonnants progrès dans les sciences; ces progrès sont un des bienfaits que l'Europe a communiqués à l'Inde, et dans nulle branche l'observation des faits et des déductions scientifiques qui en découlent n'ont été plus complètes que dans la sphère de l'éducation. Il y eut un temps où l'on ne s'occupait pas en Europe d'une éducation douteuse, parce que la communication des idées transmises par un esprit d'élite à ceux qui sont moins doués exigeait de la part de ces derniers un certain degré d'instruction. Mais une ère entièrement nouvelle à lui par l'application de la méthode intuitive, et nous voyons maintenant les facultés analysées et étudiées avec soin ; nous trouvons dans l'enfant d'abord l'esprit d'observation, puis la mémoire, l'imagination, l'abstraction et enfin le raisonnement ; toutes ces facultés se développent dans un ordre régulier de manière à produire les résultats les plus parfaits et les plus magnifiques. C'est là un des avantages dans le système d'enseignement que l'Inde devait et a emprunté à l'Europe.

« Nous avons eu ici aujourd'hui même une preuve éclatante de ce que peut produire l'application d'une méthode saine et raisonnée. Nous avons entendu des sourds-muets *parler*, je ne dirai pas aussi parfaitement que nous qui sommes doués de toutes nos facultés, mais au moins d'une manière intelligible, et nous pouvons espérer qu'un jour ils parviendront

à se faire comprendre et à être compris, et qu'ils seront des membres utiles à la société. Que de fois j'ai été peiné, en rencontrant de malheureux sourds-muets à la figure intelligente, de constater les difficultés qu'ils avaient à se faire comprendre. Ce temps est heureusement passé, grâce au zèle et au dévouement de M. Walsh. Pour obtenir les résultats vraiment merveilleux dont nous venons d'être témoins, il a dû déployer une patience surhumaine, et je crois être l'interprète de tous en lui adressant nos cordiales félicitations.

« L'éducation est un art qui se base sur une science d'observation, et toute expérience bien conduite produit des résultats qui exercent une influence bienfaisante, non seulement dans sa propre sphère, mais qui s'étend bien au delà. Le professeur doit se convaincre que sa tâche consiste à faire exécuter des ordres par ses élèves, et non à les exécuter lui-même, à les faire réfléchir et à développer ainsi leur intelligence. Le professeur doit se mettre au niveau de ses élèves, se faire petit avec eux afin de les élever graduellement à son propre niveau intellectuel. C'est ce que M. Walsh a fait, et tout instituteur devrait l'imiter dans cette voie. Les exercices auxquels nous venons d'assister nous démontrent que nous devons être satisfaits quand bien même nous n'obtenions que des résultats modestes. N'abandonnons pas cependant des vues plus élevées, mais tout en nourrissant ces idées, estimons-nous heureux d'obtenir des résultats moindres, et remercions le suprême modérateur de toutes choses, si nous parvenons à développer l'intelligence des sourds-muets de telle sorte qu'ils soient utiles à la société. Mais, je le répète, il faut que cette œuvre soit conduite avec zèle et dévouement. Quand on a réveillé la conscience des élèves et qu'on a excité dans leurs cœurs des sentiments d'affection et d'amour, on possède les plus puissants auxiliaires dans la noble tâche de l'éducation. Nous qui jouissons de la plénitude de la parole et de l'ouïe, nous ne comprenons pas suffisamment les devoirs que ce bienfait nous impose. Nous nous plaignons souvent des difficultés que nous rencontrons dans la vie, et, dans ces sourds-muets, nous voyons des enfants ayant à lutter contre des obstacles infiniment supérieurs aux nôtres. N'est-il donc pas de notre devoir de leur tendre la main, de faire pour eux tout ce que nous pouvons afin de les enrichir des trésors que nous possédons? Oui, tel est notre devoir et, j'aime à le croire, personne ne refusera son concours à une œuvre si humanitaire. Quand nous jetons un regard dans l'histoire du genre humain, nous trouvons que toute notre race n'était qu'une espèce de tribu nomade à peine douée du son de la parole et que des siècles se sont écoulés avant que nous ne puissions traduire nos pensées en caractères imprimés ; maintenant encore nous sommes persuadés que la parole n'est que la reproduction très imparfaite de la pensée et nous devons reconnaître que tous nous sommes plus ou moins les esclaves de la phraséologie. Ceci admis, ne devons-nous pas avouer également qu'il nous reste beaucoup à faire pour perfectionner la langue qui est encore dans l'enfance, et que nous sommes en quelque sorte tous sourds-muets, même les plus doués et les plus intelligents ? Quand nous considérons que nous, qui entendons et parlons, nous avons encore tant à travailler à notre perfectionnement, ne pouvons-nous pas nourrir l'espoir que, dans un avenir plus ou moins rapproché, les sourds-muets arriveront au degré où nous sommes, tandis que nos enfants les

auront devancés d'autant dans le domaine des sciences ? On conçoit aisément que quand l'intelligence des sourds-muets sera complètement et parfaitement développée, ils parviendront, dans leur long silence si bien approprié à la méditation, à composer une philosophie qui leur soit propre, mais moins esclave de la phraséologie que la nôtre et qu'ainsi ils rendront à la société les bienfaits qu'ils en ont reçus. Il est certain que les sourds-muets peuvent faire les mêmes progrès que nous dans les arts techniques, hormis ceux qui requièrent le concours de l'ouïe.

« A tous ces points de vue, je crois qu'une institution de ce genre a droit à toute la bienfaisance et à toute la générosité des habitants de Bombay qui en reconnaissent la grande utilité. Nous avons célébré récemment le jubilé de Sa Majesté la reine impératrice. Tout le monde a rivalisé de zèle pour donner à ces fêtes toute la splendeur qu'elles comportaient; plusieurs personnes y ont pour ainsi dire épuisé tous leurs moyens, et il serait absurde de demander, ne fut-ce que pour la dixième partie des frais qu'elles ont occasionnés, pour le soutien de n'importe qu'elle œuvre philantropique. Je pense cependant que cette institution peut en toute sincérité être recommandée à la bienveillance de tout cœur généreux, et je suis certain que rien ne plairait tant à notre auguste souveraine, que d'apprendre qu'en son honneur on a fondé, développé cet asile et pourvu à la subsistance d'un établissement dans lequel des centaines et des milliers de ses sujets orientaux seront élevés et rendus d'utiles membres de la société. J'ai la conviction que dans toute l'étendue des vastes possessions de Sa Majesté, le cri de *Vive l'impératrice Victoria!* ne s'élèverait d'une source plus pure et plus sincère que celui qui s'échappera des lèvres de ces sourds-muets auxquels la parole est rendue. »

Après ce discours, M. Telang fit la proposition suivante : ***Reconnaissant la grande nécessité et l'utilité de l'instruction des sourds-muets, cette assemblée recommande l'Institut établi à Grant-Rowd, à la bienveillance des habitants de Bombay et de toute la présidence.*** Puis il ajouta : qu'ayant assisté à la réunion de l'année dernière, il était heureux de constater les grands progrès accomplis depuis. Dans la première assemblée, il avait appelé l'attention de ses auditeurs sur la nécessité de transformer leur enseignement d'après le modèle qu'ils ont ici devant les yeux. Il ne veut pas s'étendre sur ce sujet et s'en réfère entièrement à ce que le président M. West a dit, savoir : que quoi qu'il y ait certaines choses que l'Inde peut enseigner à l'Europe, il y en a un grand nombre que ses concitoyens, qu'ils soient chrétiens, hindous, parsis, mahométans, etc., doivent apprendre de leurs frères d'Europe. Parlant de la charité publique, M. Telang dit qu'on trouve des personnes qui préfèrent ce qu'on pourrait nommer le côté sentimental de la bienfaisance et que pour ces personnes une simple visite à l'établissement suffira pour allumer en leurs cœurs le feu sacré de la charité. En effet, quand nous observons les travaux de ces enfants, placés sous la sage direction de M. Walsh, et que nous les comparons à ce qu'ils seraient s'ils n'avaient point reçu d'instruction, nous ne pouvons nous empêcher de conclure que tous nous avons le devoir d'assister ceux qui malheureusement ne sont pas doués des mêmes facultés que nous possédons. Abordant la question de la tolérance religieuse, observée à l'établissement, M. Telang dit que cette mesure seule suffit pour gagner la sympathie de tous les habitants, quelque religion qu'ils pro-

fessent, et pour montrer jusqu'à quel point cette impartialité est poussée, il cite l'exemple d'un enfant parsis qui, au bout de deux ans, avait reçu assez d'instruction en articulation pour lui permettre d'apprendre par la parole les prières de son culte. A cet instant, Mgr Porter, archevêque catholique, fit la motion « que l'assemblée exprime sa reconnaissance au gouvernement de Bombay, à l'administration communale de cette ville pour le généreux concours qu'ils apportent à l'Institut ». Le mérite d'avoir introduit cette excellente œuvre philanthropique revient, dit-il, à mon prédécesseur Mgr Meurin qui, appréciant les capacités et les mérites de M. Walsh, l'accueillit avec bienvaillance à Bombay et pourvut lui-même à toutes les dépenses d'installation. Le gouvernement et la municipalité désiraient tout naturellement s'assurer des résultats qu'obtiendrait M. Walsh ; un court laps de temps suffit pour les convaincre de l'excellence de l'œuvre. Le gouvernement alloua alors mensuellement 100 roupies (soit 214 fr.) à l'Institut ; la municipalité commença par un subside semblable qu'elle porta bientôt à 150 roupies (soit 320 fr.) par mois (1). On doit reconnaître que ces secours sont grands, surtout quand on considère qu'il y a tant d'appels à l'assistance publique. Ces secours cependant sont loin d'être suffisants, mais j'ai la conviction qu'ils augmenteront considérablement, quand la charité sera plus éclairée sur les besoins réels. L'Institut ne compte actuellement que vingt élèves, et il en faudrait environ cent pour Bombay seul, car dans l'île de Bombay il y a au moins cent sourds-muets en âge de recevoir l'instruction, et possédant les qualités requises pour en profiter. J'engage donc tous ceux et celles qui m'écoutent à faire connaître l'Institution et à user de toute leur influence pour y amener les sourds-muets.

Il résulte de cet exposé que le gouvernement et les particuliers de cette colonie britannique comprennent beaucoup mieux la question humanitaire dont il s'agit, que ceux de la métropole, où cette branche de l'instruction publique laisse beaucoup à désirer, sous le rapport de l'assistance. On peut dire sans exagération, que ce grand intérêt n'est nulle part mieux compris qu'à Bombay, qui donne par là un bel exemple au monde.

N**

(1) Les souscriptions et donations s'élèvent à 30,000 francs. Un parsis fait don de 25,000 roupies à condition que son nom soit attaché officiellement à l'établissement. C'est une preuve de la popularité dont jouit l'Institut. L'autorité promet d'augmenter le montant des subsides, en proportion de l'accroisement du nombre des élèves, sans compter les cotisations privées qui sont déjà très considérables, comme le prouve le chiffre de 30,000 francs qui précède.

INFORMATIONS

Retraite de M. D. Hirsch. — Nous avons reçu la circulaire suivante :

Rotterdam, octobre 1887.

Messieurs,

Les administrateurs de l'Institution pour l'instruction des sourds-muets en C/V. ont l'honneur de porter à votre connaissance que M. D. Hirsch, attaché à l'Institution depuis sa fondation (1853), en qualité de directeur-instituteur en chef et membre de la Commission administrative, s'est vu dans l'obligation, à cause de l'état de sa santé, de se démettre de ses fonctions.

Tout en regrettant cette décision, les administrateurs ont dû la respecter et accepter la démission de M. D. Hirsch, auquel ils ont conféré, à l'unanimité, le titre de directeur honoraire, en récompense des immenses services rendus par lui à l'enseignement des sourds-muets en général et à l'Institution en particulier.

Le 8 octobre dernier a eu lieu, conformément aux articles 14 et 22 des statuts, une réunion générale extraordinaire des membres de l'Institution pour procéder au remplacement de l'honorable directeur-instituteur en chef démissionnaire.

A l'unanimité des membres présents, sur la proposition de la Commission administrative, le choix s'est porté sur M. J. Bikkers, attaché également à l'Institution depuis sa création, les quatre premières années en qualité de sous-instituteur et ensuite comme instituteur en chef-adjoint.

Enfin, sur la proposition du nouveau directeur, M. A.-F Fehmers, instituteur à l'Institution depuis 1863, a été nommé instituteur en chef-adjoint.

Au nom des administrateurs,
R. MEES, *président.*
A. SYMONS, *membre et secrétaire.*

En communiquant à nos confrères la teneur de cette circulaire, nous croyons être l'interprète de tous en exprimant à l'honorable M. D. Hirsch les légitimes et profonds regrets que nous cause sa retraite.

Puisse ce témoignage d'estime être pour lui la plus douce récompense d'une vie pleine de dévouement et d'abnégation, consacrée entièrement à l'émancipation intellectuelle, matérielle et morale des pauvres sourds-muets.

M. SN.

*
* *

Dans l'Inde anglaise. — On écrit de Bombay :

« Il nous a été donné de voir le magnifique cadeau que Mgr de Haerne a envoyé à l'Institution des sourds-muets de cette ville, savoir : une dentelle de Bruxelles représentant les trois principaux personnages de cet établissement : Mgr de Haerne, initiateur de l'œuvre ; Mgr Meurin, fondateur, et M. Walsch, professeur en chef. Ces portraits sont d'une ressemblance frappante et font le plus grand honneur au remarquable talent artistique de la personne qui les a fait exécuter.

Ce chef-d'œuvre de l'industrie dentellière de Bruxelles excite l'admiration générale. Les autres spécimens de dentelle qui accompagnaient ce cadeau sont aussi très appréciés des habitants de l'Inde et contribueront de beaucoup à ouvrir, dans cette contrée lointaine, un débouché à l'une de nos principales industries nationales, surtout pour les portraits en dentelles inconnus jusqu'ici. En rendant hommage, par cette œuvre d'art, à l'œuvre de philanntropie qui, de sa nature, est universelle, on encourage ceux qui s'intéressent à celle-ci à la faire apprécier et à la propager partout où le besoin s'en fait sentir.

*
* *

Le 175e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée. — Le banquet de l'Association amicale des sourds-muets (ancienne société universelle), pour célébrer le 175e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée, a eu lieu le 17 novembre à six heures du soir, dans les salons du restaurant Notta, à Paris.

Il a été présidé par M. Ernest Dusureau, officier d'académie, professeur honoraire de l'Institution Nationale des sourds-muets et vice-président de l'Association.

Nous reviendrons sur cette fête de famille.

A l'occasion du même anniversaire, l'administration de l'Institution nationale offrait à ses élèves, le jeudi 24 novembre, une séance de prestidigitation très récréative et très intéressante.

*
* *

Les sourds-muets de la Haute-Vienne

(Rapport de M. le docteur Raymond au Conseil général)

« Les sourds-muets entretenus par le département dans des maisons d'éducation spéciales sont présentement au nombre de seize : douze à Larnay, deux à Paris et deux qui, logés dans des familles, suivent les cours de l'externat de Limoges.

« Deux des pensionnaires de Poitiers, les jeunes Antigny et Fouldeau et un de l'Institution Nationale de Paris, le jeune Querroy, vont finir leur période d'études; trois places sont donc disponibles.

« De nouvelles demandes d'admission ont été formulées en faveur des enfants sourds-muets Treillard (de Champsac), Étève (d'Arnac-la-Poste); Lapellegerie (de Milhaguet) ; Coque (de Saint-Brice).

« De plus, le jeune Antigny, sortant de Poitiers, doué de dispositions spéciales pour la sculpture, sollicite le maintien de votre subvention, en vue de perfectionner son instruction artistique à l'école nationale d'art décoratif de Limoges.

« Ces nouvelles demandes sont toutes dignes d'intérêt, et

malgré l'augmentation de crédit qu'elles vont nécessiter, votre commission n'hésite pas à vous proposer de les admettre.

« Si, en effet, nous considérons les autres départements de même population que le nôtre, nous pouvons voir que le crédit affecté aux sourds-muets est de beaucoup supérieur à celui que nous votons actuellement.

« Depuis l'application des nouvelles méthodes pour l'éducation et l'entretien des sourds-muets, et des avantages considérables qu'en retirent ces déshérités de la nature, on ne peut s'empêcher de considérer cette instruction comme une obligation morale que la Société doit s'imposer envers ces enfants.

« Notre département ne veut certainement pas rester en arrière, et il fera tous ses efforts pour satisfaire aux demandes qui vous sont adressées. Le crédit à inscrire au budget de 1888 sera donc de 7,100 francs, savoir :

« Allocation départementale à dix-sept sourds-muets entretenus dans divers établissements, à raison de 300 francs chacun	5,100 fr.
« Subvention à Mlle Benoist-du-Buis pour son œuvre de jeunes filles sourdes-muettes.	2,000 fr.
Total.	7,100 fr.

(De plus, la Commission a proposé d'accorder au jeune Antigny une subvention de 300 francs pour qu'il puisse suivre les cours de l'école d'art décoratif et une subvention égale à chacun des jeunes sourds-muets Chamoulaud et Sauvant dont les dossiers ne sont pas encore prêts.

Ce qui porte à 8,000 francs le crédit demandé par la Commission.)

« Votre commission vous propose, en suivant d'ailleurs le désir de la plupart des parents, de placer ces enfants dans des familles de Limoges, avec autorisation de M. le préfet, pour leur permettre de suivre les cours d'externat fondé par la municipalité. »

Les conclusions de la Commission sont adoptées.

NÉCROLOGIE

LE PÈRE LOUIS PELLICCIONI

Des Écoles Pies

Dans le court espace de cinq ans, l'Institution Royale des sourds-muets de Sienne a perdu son fondateur, l'illustre Pendola, l'éminent P. Marchio et aujourd'hui encore le cher P. Luigi Pelliccioni qui, depuis un lustre à peine, avait pris en main la direction de cette école. Sa perte sera vivement ressentie non seulement par ses confrères et ses collègues, mais encore par les pauvres sourds-muets ses élèves, qu'il s'efforçait par son savoir et son dévouement d'arracher aux ténèbres dans lesquelles la surdité congénitale ou acquise dès l'enfance plonge l'âme humaine.

Du jour où cette âme pleine d'ardente charité et de science, qui fut l'abbé Balestra de Come, parcourut à son retour d'Allemagne et de Belgique, notre péninsule, faisant entrevoir aux institnteurs la possibilité de donner la parole à tous les sourds-muets de naissance, le P. Pelliccioni, en homme savant qu'il était, s'adonna à l'étude du *Surdus loquens* et de la *Dissertatio de loquela* du profond penseur le docteur Amman de Schaffouse, et des œuvres connues des meilleurs maîtres allemands. Aussi, avec l'assentiment du P. Pendola, qui n'avait d'autre objet que d'améliorer le sort de ses fils d'adoption, il commença la colossale entreprise de leur ouvrir les lèvres. Ayant appris qu'à Milan, sans avoir eu besoin de recourir à la grande patrie d'Arminius, on avait depuis longtemps établi une école d'articulation et que justement à cette époque tout autre moyen que la parole venait d'être banni de cette Institution où l'instruction des élèves donnait de bons résultats, il accourut, heureux de se trouver avec des maîtres déjà habiles dans cet art difficile et bienfaisant entre tous.

De retour à Sienne, il donna dans ses écoles une base solide à l'enseignement oral et bientôt cette institution acquit une telle renommée qu'elle fut prise pour modèle par les instituteurs les plus illustres des deux mondes, et qu'elle eut l'honneur de convertir à la méthode orale pure bon nombre de ceux qui paraissaient réfractaires et incrédules.

Quand il fut, en 1883, délégué par le gouvernement italien au congrès de Bruxelles, je le vis au milieu de cette noble assemblée, souffrant déjà les premières atteintes du mal, mais désireux de montrer aux partisans de l'ancien système la bonté et la puissance de la parole vivante pour développer les facultés du raisonnement et de la réflexion chez l'infortuné sourd-muet.

Après avoir visité les écoles célèbres d'Anvers et de Rotterdam, dans un savant rapport adressé au ministre de l'instruction publique, il montra comment en France, dans les Pays-Bas et en Allemagne, les sourds-muets sont tous recueillis dans les Institutions pour y recevoir le pain de l'instruction plus nécessaire encore pour eux que pour ceux qui entendent; puis, évoquant la mémoire des plus grands apôtres des sourds-muets, il se joignait à eux pour demander que sur ce point l'Italie se mette à la hauteur des autres nations.

Puissent les paroles de ce digne fils de Calasanzio, qui voua sa vie à la plus noble des causes, trouver un écho auprès de ceux qui tiennent en main le sort de notre pays, tandis qu'unis à nos élèves, riche de foi et d'espérance dans le Dieu d'amour, nous déposons sur sa tombe une fleur dont nous voudrions que le parfum ouvrît bientôt à son âme immortelle les éternelles demeures du ciel.

C. PERINI.

Voici bientôt six ans que, visitant l'école de Sienne, si joyeuse alors, si attristée depuis, nous eûmes l'honneur de prendre place à la table des maîtres de cette Institution, aux côtés des PP. Pendola, Marchio, Pelliccioni et de leurs collègues.

Tout près était le réfectoire des élèves : le bruit de leurs voix venait jusqu'à nous et l'écho de leurs rires interrompait parfois la conversation commencée.

Je vois encore le P. Pendola présidant au repas et l'animant de ses gais propos : l'illustre vieillard portait si allègrement le poids des ans ! Il me souvient qu'après le déjeuner il nous lut un chapitre de sa *Pédagogie* qui n'avait pas encore paru.

Soucieux et pensif, toujours à la recherche d'une idée neuve, d'un procédé meilleur, le P. Marchio parlait peu. Sentait-il déjà la mort l'effleurer de son aile, et cet infatigable travailleur prévoyait-il que son heure sonnerait avant qu'il ait pu achever l'œuvre rêvée?

Quant au P. Pelliccioni, on devinait sous ces traits rudes et énergiques une grande bonté d'âme. Lui non plus, n'a pu, faute de temps et de santé, mettre la dernière main à l'histoire de l'enseignement dont les Annales de Sienne commencèrent la publication.

Au milieu de l'antique cité toscane, l'école apparaissait comme un couvent de moines du moyen âge, de ces moines savants qui nous ont conservé à travers les siècles l'héritage scientifique de l'antiquité.

Si jamais le destin nous ramène en cette ville, bien peu se retrouveront des convives d'antan.

Aux vivants nous parlerons des morts et de leurs glorieux souvenirs. Avec eux nous irons rendre visite aux tombes.

Aujourd'hui nous adressons à nos confrères de Sienne l'expression de notre douleur !

Puisse cet hommage adoucir l'amertume de leurs regrets !

MARIUS DUPONT.

REVUE DES JOURNAUX

The international record of charitiés and correction (mai 1887).

Enseignement auriculaire du sourd. — Dans le dernier rapport de l'Institution des sourds-muets d'Arkansas, M.Clarkes, le principal, dit :

« On ignore généralement que près des trois quarts de ceux que l'on nomme sourds-muets ont plus ou moins d'ouïe. Il n'y a pas ici de limite définie entre l'ouïe et la surdité, mais étant donné un nombre suffisant d'individus, il est possible de trouver une gradation de l'ouïe la plus fine à la surdité absolue.

Un autre fait curieux est qu'une légère (dans bien des cas une très légère) surdité, telle qu'elle serait difficilement dénotée chez un individu déjà familier avec les sons de notre langage, si elle survient avant que l'enfant ait appris à reconnaître les sons, empêchera fréquemment cet enfant de jamais apprendre à parler, comme font les autres enfants ; et à moins d'être enseigné d'une façon toute spéciale, il en résultera à tous égards un sourd-muet. N'attachant « aucune signification aux sons « imparfaitement entendus qu'il perçoit, il ne leur accordera pas d'atten- « tion ou si peu que les parents et les amis en concluront inévitablement « qu'il est trop sourd pour apprendre à parler et renonceront à lui ensei- « gner la parole, quand au contraire ils devraient redoubler d'efforts. Le « point important est que par la patience et une bonne direction de tels « enfants puissent apprendre la langue au moyen de l'ouïe et parler cou- « ramment et naturellement.

« Leur ouïe est-elle susceptible d'amélioration? ne l'est-elle pas ? est « une question qui n'est pas encore résolue. Un grand nombre de ceux « qui les ont observés très intimement pensent que dans quelques cas ce « perfectionnement a lieu.

« Mais l'expérience des dix dernières années a montré que dans de nom- « breux cas, les enfants qui, avant le commencement de leur instruction « n'étaient pas capables de se servir du peu d'audition qui leur restait, « parviennent maintenant à en faire un bon usage.

« Cette éducation particulière constitue ce qu'on appelle *l'enseigne- « ment auriculaire.*

« A cet Institut, nous lui avons accordé une grande partie de notre « attention et les résultats sont si satisfaisants que sans doute nous persé- « vérerons dans cette voie. »

Malgré les assertions de M.Clarkes de l'Institut des Sourds-Muets d'Arkansas qui prétend que les sourds-muets sont aussi nombreux dans la race noire que dans la race blanche, on peut affirmer, d'après les derniers recensements, que la proportion des sourds-muets qui est de 1 pour 1415 chez les blancs n'est que de 1 pour 2089 chez les noirs.

Nous avons un cas très intéressant dans la personne d'un de nos jeunes pensionnaires aveugle et sourd ayant été privé du sens de la vue et de celui de l'ouïe à l'âge de huit ans. Pendant trois ans qu'il est resté avec nous il a fait de merveilleux progrès. Il est maintenant en état de lire les livres fabriqués pour les aveugles, et avec son style il écrit ses leçons, des lettres à ses amis, etc. — Nous croyons que le style est préférable aux caractères ordinaires, car il peut lire lui-même ce qu'il a écrit et il peut arriver à faire le travail sans se tromper; son professeur communique avec lui en plaçant ses mains dans celles de son élève, et au moyen de l'alphabet manuel, ils échangent leurs idées très rapidement. Le sens du toucher est chez lui beaucoup plus délicat que celui de la vue chez les autres enfants. Nous avons placé tout l'alphabet sur un gant, d'après la méthode d'enseignement des sourds-muets de Graham Bell ; et le pauvre enfant est maintenant en état de converser avec les autres personnes. Quand on désire lui poser une question, on touche simplement les lettres sur un gant de manière à former chaque mot. Il a conservé toujours la parole. Sa voix est plutôt faible, quoiqu'elle soit devenue plus forte depuis qu'il est à l'Institution. Il est très heureux et très reconnaissant des soins particuliers qui lui sont donnés.

Deaf-Mute Optic. — Revue de l'Institution des sourds-muets de la province d'Arkansas. — Mars 1887. — *Les idées du sourd-muet sur la religion et les avantages de l'éducation religieuse.* — Dans un article publié dans le *Deaf-Mute Optic*, revue de l'Institution des sourds-muets de la province d'Arkansas, on examine quelles sont les idées du sourd-muet sur les matières religieuses.

Personne n'ignore l'idée fausse que le sourd-muet non encore instruit se fait de la divinité et des principaux phénomènes physiques.

L'auteur de l'article, s'appuyant sur quelques passages des écrits du professeur Kinny et de M. David Buxon (de Liverpool), montre que le sourd-muet, objet de l'horreur de ses semblables, n'avait pu, jusqu'à l'abbé de l'Épée, jouir des bienfaits de la religion catholique.

C'est la philantropie chrétienne qui, arrachant cet infortuné à son sort misérable, devait tenter de le régénérer par la religion.

En effet, c'est seulement lorsque le sourd-muet entre à l'Institution qu'il commence à apprécier les bienfaits de la vie sociale.

La première Institution fut fondée en 1817, à Hartford, par M. Gallaudet, ministre de l'Évangile; aujourd'hui, il y a cinquante-sept établissements de ce genre; à l'origine, sept sourds recevaient l'instruction; à l'heure actuelle, l'enseignement est donné à vingt-cinq mille personnes.

Le fils de M. Gallaudet est maintenant directeur du collège national de sourds-muets à Washington.

Mais M. Buxon, dont nous avons eu l'occasion de citer le nom tout à l'heure, prétend que l'église doit poursuivre ce que l'école a commencé.

Aussi l'autre fils de M. Gallaudet, marchant sur les traces de son père, a fait construire une église pour les sourds-muets dans le pays ; la construction de ce bâtiment est revenue à 61,550 francs et les frais annuels

sont de 11,250 francs ; cette église est desservie par cinq curés entendants et par cinq missionnaires sourds ; tout ce personnel est placé sous l'autorité de l'archevêque.

M. Clerc, fils de l'élève de l'abbé Sicard, fait observer que les sourds-muets adultes, malgré des convictions religieuses réelles, négligent cependant de fréquenter les églises.

Mais de nombreuses sociétés pour le développement intellectuel, moral et religieux de l'esprit du sourd-muet, ont été organisées. Aucune n'a obtenu autant de succès que celle de Salem.

Cette société a choisi pour lieu de ses réunions un bâtiment très convenablement situé et réunissant toutes les commodités qu'on peut exiger d'un établissement de ce genre.

Dans les autres villes, le service est fait par des pasteurs sourds ; malgré toutes ces tentatives, il faut convenir qu'il est très difficile d'initier le sourd aux questions religieuses par le seul ministère de la vue. Aussi reste-t-il toujours un chrétien médiocre.

Pour conclure, l'auteur engage les instituteurs à persévérer dans la voie dans laquelle il sont entrés : l'église continuant l'œuvre commencée à l'école.

Organ der taubst-Anstalten. (N° 10, octobre 1887.)

EINGESANDT. — L'*Organ* accueille fort mal l'apparition de la nouvelle Revue allemande. Il ne voit pas quelle peut en être l'utilité. C'est un signe de division qu'il importe de faire disparaître. L'unité de la méthode allemande menace d'être compromise. L'*Organ*, qui était depuis si longtemps l'interprète des instituteurs allemands, n'est-il donc plus à la hauteur de sa tâche? Un Congrès des professeurs de sourds-muets allemands pourrait être appelé à trancher la question.

Zeitgemœsse Rückschau.— M. Albert GUTZMANN, lui aussi, croit à une scission imminente. D'un côté les signes, de l'autre la parole. Peut-être l'*Organ* va-t-il être bientôt obligé de s'appeler *l'Organe des Institutions de sourds-muets qui enseignent par la méthode orale pure.* M. Gutzmann prétend que l'Ecole Royale de Berlin qui a toujours eu la prétention de servir de modèle, employait encore la methode des signes en 1865.

C'était non seulement un moyen de communication pour les élèves, mais encore un moyen d'enseignement pour le professeur. On n'avait que du dédain pour Hill et sa méthode.

M. Gutzmann saisit ici l'occasion de nous faire connaître un travail fort intéressant sur Reich, Jæger et Hill, les trois fondateurs de l'enseignement par la parole. Nous y reviendrons.

Conférence de professeurs de sourds-muets à Bâle-Reinhen. — Le Congrès des instituteurs suisses qui se réunit tous les deux ans a eu lieu cette année à Bâle-Rienhen. Il a duré trois jours, depuis le 22 jusqu'au 24 mai inclusivement. L'*Organ* donne le compte rendu détaillé de ce Congrès.

Vatters Wandfibel. — Ce sont des tableaux représentant une série d'objets usuels : le lit, le fourneau, le balai, etc. A côté du dessin, se trouve le nom de l'objet écrit en gros caractères. C'est là une innovation importante dont l'auteur fait ressortir les avantages.

Le tableau étant fixé le long du mur, l'enfant a continuellement sous les yeux le nom de l'objet à côté de l'objet lui-même. Par suite il le retient beaucoup plus vite et peut s'en servir dans ses conversations au lieu d'employer le signe, comme cela arrive le plus souvent. C'est-là certainement un grand mérite. Si les gravures sont nécessaires dans notre enseignement, il serait non moins utile de les voir appliquées en quelques phrases courtes et faciles qui figureraient à côté du dessin.

Blætter fur Taubst-bildung. — N° 3, 1er *novembre* 1887. — Deux articles sont des réponses à l'*Organ* :

1° Le nouveau journal n'a pas du tout les intentions belliqueuses que lui prête son confrère ; on a pu s'en convaincre à la lecture de ses deux premiers numéros. La méthode allemande ne court aucun risque ; l'auteur de l'*Eingesandt* peut être pleinement rassuré. Les *Blætter fur Taubst-bildung* ne demandent qu'à vivre en bonne intelligence avec l'*Organ*. Le champ est assez vaste pour que les deux journaux puissent y prospérer côte à côte.

2° En réponse à l'article de M. Gutzmann, M. Walther fait observer qu'en 1865 les signes avaient la prépondérance dans presque toutes les écoles. Pourquoi s'étonner qu'ils l'aient eue à l'école de Berlin? M. Walther déclare que l'Institut Royal n'a jamais eu la prétention d'être pris comme modèle et que les assertions de M. Gutzmann sont dénuées de fondement.

BIBLIOGRAPHIE

Institution Nationale des sourds-muets de Paris, année scolaire 1886-1887. *Distribution des prix et documents divers.* — Nous avons publié dans notre numéro du 1er septembre un compte rendu de la distribution des prix de l'Institution Nationale de Paris, d'après le *Petit Journal.*

Nous avons, en outre, publié *in extenso* les discours si intéressants de MM. Dupont, professeur, et Corbon, sénateur.

Nous retrouvons ces documents dans le compte rendu officiel que vient de publier, selon l'usage, l'Administration de l'Institution Nationale.

Nous y trouvons, de plus, lés touchantes paroles d'adieu adressées par M. le Directeur Javal aux professeurs sourds qui quittaient leur service à l'Institution Nationale, cette école ne contenant plus désormais d'élèves instruits par l'ancienne méthode.

Nos lecteurs nous sauront gré de leur donner ici le texte même de cette improvisation, d'après le compte rendu officiel.

MESDAMES, MESSIEURS,

Le progrès, malheureusement, ne peut s'accomplir sans quelques sacrifices.

Nous ne verrons plus, avec la méthode orale, les élèves sortis de cette institution rayonner à travers le monde et fonder partout des institutions de sourds-muets. C'était une belle et touchante chose que ces migrations de sourds-muets, tirés d'abord, dans la maison de l'abbé de l'Epée, de la nuit de leur propre ignorance et se répandant ensuite dans tous les pays d'Europe et d'outre-mer, pour y porter la lumière à leurs frères d'infortune.

Cette maison, la plus ancienne de toutes, a été comme la maison-mère de celles qui ont été créées depuis 1760, en Europe, en Amérique, en Australie; et, presque partout, les maîtres ont été à l'origine ses anciens élèves.

La méthode orale ne demande pas l'ouïe pour apprendre la parole, mais elle l'exige impérieusement pour l'enseigner. Loin donc de pouvoir fournir au monde des maîtres sortis des rangs de nos élèves, nous ne pourrons même plus désormais nous donner la satisfaction d'en conserver pour nous-mêmes.

Plus de ces Clerc, ancien élève de l'Institution, fondateur de l'enseignement des sourds-muets dans l'Amérique du Nord, dont on célébrait, l'an dernier, le centenaire aux États-Unis! Plus de ces Berthier, mort il y a quelques mois après avoir appartenu pendant près de quatre-vingts ans à notre maison comme élève, comme professeur et comme professeur honoraire! Plus de ces hommes comme MM. de Tessières et Dusuzeau, tous deux à côté de nous sur cette tribune en qualité de professeurs, dans une institution où, enfants, ils étaient entrés comme élèves!

La disparition complète de la mimique nous réserve encore d'autres tristesses. Il va falloir nous séparer de plusieurs maîtres, aussi dévoués que distingués, dont le seul tort est d'être sourds.

Ce n'est pas sans un grand serrement de cœur, je le dis au nom de toute la maison, que nous verrons descendre de leurs chaires des hommes comme MM. de Tessières, Théobald et Dusuzeau, comme M. Tronc, notre dévoué professeur d'écriture, comme M. Simon, notre excellent surveillant général.

Je sais, chers collaborateurs, avec quelle abnégation vous vous pliez à ce dur sacrifice. Je suis le premier témoin de votre noble dévouement. Vous sentez qu'il s'agit du bien des élèves; aussi, dans ces pénibles conjonctures, pas une plainte ne vous échappe.

Qu'il me soit permis de ne pas imiter cette silencieuse résignation, mais de rappeler hautement la valeur des professeurs qu'il faut perdre aujourd'hui.

C'est vous, cher Monsieur de Tessières, ancien élève de cette Institution, qui allez nous quitter dès maintenant, alors que dix-huit mois à peine vous séparent de l'époque où vous auriez accompli les trente années normales de votre carrière de professeur!

C'est vous, Monsieur Théobald, qui, malgré l'absence d'un sens, nous

avez rendu tant de services, non seulement dans votre classe, mais encore pour le progrès général de notre enseignement ! — Nul, parmi vos collègues entendants, n'a plus utilement contribué à la confection de ces programmes dont nous avons quelque droit d'être fiers, puisqu'ils sont suivis par presque toutes les Institutions. Aucun membre de la conférence des professeurs ne saurait oublier ce programme de droit usuel, à la fois sobre et complet, que vous avez préparé et que vous avez accompagné d'un si lumineux rapport.

C'est vous enfin, Monsieur Dusuzeau, qui avez, de tout temps, fait si grand honneur à cette maison. — Élève, vous avez prouvé ce que l'intelligence, l'énergie et la persévérance permettent à un sourd d'acquérir d'instruction, même avec des méthodes défectueuses, et c'est avec un légitime orgueil que vos maîtres vous ont vu devenir bachelier ès-sciences. — Professeur, vous avez payé au centuple à cette Maison votre dette de reconnaissance, en y répandant, à votre tour, sur les jeunes générations qui vous ont succédé, la science que vous y aviez acquise. Vous aussi, comme Monsieur Théobald, vous allez prendre votre retraite à l'âge de quarante ans à peine, et après vingt ans à peine de service !

CHERS COLLABORATEURS,

Au moment où vous allez résigner vos fonctions de professeurs actifs, il est du moins pour nous une consolation : monsieur le ministre de l'intérieur a tenu à vous nommer professeurs honoraires et, par là, vous resterez, je l'espère, toujours attachés à l'Institution. Je compte bien que cet honorariat ne sera pas seulement un titre, mais qu'il servira de lien entre vous et la maison, et que vous continuerez à être des nôtres, de fait comme de nom. Ainsi, la séparation ne sera pas complète et vous poursuivrez votre œuvre en nous éclairant de votre savoir.

Lorsque la navigation à vapeur se substitue à la navigation à la voile, est-ce à dire que les jeunes capitaines, fiers de l'instrument plus parfait mis entre leurs mains n'aient plus rien à apprendre de leurs devanciers ? Non, certes ; car ceux-ci ont la science des choses de la mer. La mer, ici, c'est l'esprit, c'est le cœur, c'est l'âme du sourd-muet. Nul, plus ni mieux que vous, ne l'a pratiquée et aimée. Aussi, continuerons-nous toujours à chercher des leçons auprès de vous ; toujours nous ferons appel à vos connaissances ; toujours nous nous en référerons à votre expérience !

L'Annuaire de l'Institution Nationale contient également le libellé du programme provisoire de 7e année élaboré par la conférence des professeurs. Nous le publions ci-dessous, pour faire suite à ceux des 1re, 2e, 3e, 4e, 5e et 6e années que nous avons publiés déjà.

PROGRAMME PROVISOIRE DE SEPTIÈME ANNÉE

A L'INSTITUTION NATIONALE DE PARIS

1° Correction et perfectionnement de la prononciation ;
2° Revue générale des programmes des trois dernières années ;
3° Grammaire pratique, principaux termes grammaticaux ;

4° Exercice sur la concordance des temps, notamment dans l'emploi du conditionnel et dans celui du subjonctif; étendre l'emploi et faire connaître le sens des idiotismes les plus usités ;

5° Lecture à livre ouvert, explication des mots les plus difficiles ;

6° Dialogues entre élèves, parlés, puis écrits, sur un sujet donné par le professeur ;

7° Exercices épistolaires appliqués aux diverses circonstances de la vie : les sujets de lettre porteront sur des événements réels ou supposés ;

8° Résumer oralement une lecture faite, développer de même un texte donné ;

9° Explication de quelques proverbes populaires ;

10° Visite, sous la conduite du professeur, à des établissements industriels, explications préalables et explications sur place, compte rendus oraux et écrits de ces excursions ;

11° Notions très sommaires de physique : thermomètre, baromètre, télégraphe, éclairage électrique.

Arithmétique. Système métrique, problèmes pratiques sur la règle de trois simple et la règle d'intérêt. Mesures des surfaces géométriques : carré, rectangle, triangle, cercle. Évaluation des volumes : cube, cylindre.

Rapport sur l'Institut de Francfort-sur-le-Mein.— Cette brochure adressée à *M.D. Hirsch*, l'honorable directeur de Rotterdam, par M. Fehmers avait déjà été publiée en hollandais. Elle vient d'être traduite en allemand.

L'éloge de cette Institution et de son éminent directeur n'est plus à faire. L'auteur fait la biographie de M. Vatter et donne des détails sur l'organisation de l'enseignement dans son école. On y pratique la méthode orale pure, on n'y emploie que la parole. Une remarque en passant : Le professeur doit parler à haute voix en s'adressant à ses élèves. S'il se contentait d'articuler, il pourrait, sans en avoir conscience, dénaturer sa prononciation et faire imiter au sourd-muet les mouvements défectueux de ses organes.

M. Fehmers donne des renseignements circonstanciés sur une leçon qui a été faite devant lui à l'école de Francfort. Il s'agit de l'explication d'une poésie. Tous les élèves ont le texte sous les yeux et lisent à haute voix chaque strophe. Le professeur leur en fait comprendre le sens au moyen d'adroites questions. Ces interrogations sont faites oralement et l'enfant y répond de même. Cependant une expression nouvelle se présente, *personnifier*.

Le maître fait écrire ce mot aux élèves et le leur explique au moyen d'exemples heureusement choisis. Ce détail nous montre dans quelle mesure M. Vatter a recours à l'écriture pour faciliter son enseignement.

L'abondance des matières nous oblige à remettre au prochain numéro la suite des articles de MM. Kopka, Giovanni Cozzolino et F. Hément.

L'Éditeur-Gérant,

GEORGES CARRÉ.

Tours. imp. Deslis frères, rue Gambetta, 6,

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 10. Janvier 1887.

LA SYNTAXE DU SOURD-MUET

A M. Francisque Sarcey.

Dans la *République française* du 6 décembre, M. Francisque Sarcey a bien voulu entretenir ses lecteurs du sujet que je traitais à cette place, le mois dernier. En terminant sa chronique, l'éminent critique « souhaitait qu'on lui signalât quelques-unes des inversions familières à nos élèves et qu'on lui expliquât le pourquoi de ces inversions ».

Signaler des inversions est bien facile : il n'y a qu'à ouvrir les cahiers de nos élèves et à citer; mais donner le pourquoi de ces inversions est chose plus délicate.

D'autant plus délicate que je ne pense pas exactement sur ce point comme les maîtres qui ont déjà étudié la question.

Citons d'abord des exemples d'inversions familières au sourd-muet; je veux dire au sourd-muet en cours d'instruction, et qui n'est pas parvenu encore à se familiariser avec notre syntaxe; nous essayerons ensuite d'expliquer leur raison d'être.

Le sourd-muet instruit par la méthode orale, dès qu'il pourra prononcer ces mots, c'est-à-dire au bout de sept à huit mois, dira et écrira :

1) « Moi, méchant, non, »

pour : Je ne suis pas méchant.

2) « Bertrand girafe grand comme, »

pour : Bertrand est grand comme une girafe.

Le professeur n'aura pas beaucoup de peine à corriger ces

*

fautes, et quand l'enfant ne retombera plus dans ces inversions, il lui arrivera d'en faire comme celle-ci :

3) « J'ai frotté le torchon avec le tableau, »
4) « J'ai mis ma tête sur ton chapeau, »

pour : J'ai frotté le tableau avec mon torchon ; j'ai mis ton chapeau sur ma tête :

Et encore :

5) « Le lièvre le chien chasse, »

pour : Le chien chasse le lièvre.

Plus tard, à mesure que l'usage de la langue lui est moins étranger et qu'il ne commet plus des fautes aussi grossières, voici comment il lui arrive de s'exprimer (je copie textuellement dans un cahier d'élèves) :

6) « J'ai ouvert le robinet *qui coule* l'eau pour me laver les mains ».

Un écolier entendant aurait dit simplement : « Je me suis lavé les mains. »

Un autre, ayant à raconter les faits saillants de la semaine, écrit dans son cahier-journal :

7) « M. Grévy, président plus, parti, autre remplace, s'appelle Carnot. »

Le même racontait, quelques lignes plus haut :

8) « J'ai acheté un journal et j'ai lu que M. Clémencean avait querellé M. Rouvier. »

Un de ses camarades plus avancés s'exprime ainsi :

9) « M. Grévy n'est plus président de la République un nouveau président le remplace qui s'appelle Sadi-Carnot. »

Ces exemples correspondent, à peu près, à ce que peut faire un de nos élèves en première, troisième, cinquième et septième années. Le dernier exemple nous le montre arrivé à une correction parfaite. Néanmoins, ce n'est pas indifféremment que la phrase suit l'ordre ci-dessus. On peut affirmer qu'il n'aurait pas écrit, comme un entendant pourrait le faire : « M. Carnot remplace M. Grévy à la Présidence de la République. »

Et voilà à quoi, cher maître, lorsqu'il est très correct, on reconnaît quand même le style d'un sourd-muet.

Et maintenant, la raison de tout ceci? La voici à mon sens :

Le sourd-muet a une tendance naturelle à exprimer les faits dans l'ordre où il les voit se produire et à exprimer successivement toutes les phrases d'un même fait, sans les grouper, comme nous le ferions, sous une appellation générique.

De là, les inversions que nous rencontrons dans quelques-uns des exemples que nous avons cités ; de là aussi, la surcharge de détails que nous trouvons dans d'autres.

Pour en finir tout de suite avec l'habitude qu'a le sourd-muet de détailler, c'est-à-dire d'analyser, là où un terme générique ferait mieux, je rappellerai que j'ai mentionné cette particularité dans mon précédent article. Le sourd-muet se fait difficilement à l'abstraction, voilà qui est entendu.

Quant aux inversions dont il est coutumier, reprenons, pour les expliquer, quelques-uns des exemples ci-dessus.

Dans les exemples 7 et 9, les événements sont exprimés dans l'ordre où ils se sont produits. Avant de parler du nouveau président, le sourd-muet nous dit d'abord qui se trouvait à la même place avant lui.

Dans le huitième exemple, ce n'est pas par hasard que le nom de M. Clémenceau se trouve placé avant celui de M. Rouvier, c'est parce que, en lisant son journal, notre jeune sourd-muet a vu que celui-là était paru à la tribune avant celui-ci. Un entendant aurait pu dire que « M. Rouvier a été interpellé et remplacé par M. Clémenceau ». Le sourd-muet ne s'est pas exprimé ainsi, parce qu'il lui aurait semblé qu'il mettait la charrue avant les bœufs.

C'est pour cette raison que l'emploi du passif ne lui est pas familier. En effet, ne peut-il pas tout exprimer plus directement et plus commodément en employant la forme active? Pourquoi se servirait-il du passif? Il n'en sent pas la nécessité ; c'est un luxe, un raffinement de notre langue dont la raison d'être tout euphonique lui échappe. Aussi les professeurs nos confrères savent avec quelle peine ils parviennent à le faire employer à leurs élèves. Parmi nous-mêmes, qui

entendons, ne voyons-nous pas beaucoup de personnes qui emploient rarement le passif, et qui n'osent jamais se risquer à faire usage du mode subjonctif, ou même de certains temps de l'indicatif, comme le passé indéfini? Il n'y a guère que ceux qui ont fait des études latines ou grecques ou qui ont étudié la grammaire en vue d'examens spéciaux, à qui l'emploi de toutes les formes, de tous les modes et de tous les temps soit familier ; car tout peut s'exprimer, à la rigueur, au moyen de ces cinq temps simples : le présent, le passé indéfini, le futur de l'indicatif, l'impératif, l'infinitif présent.

Et il est difficile de faire employer à nos élèves d'autres formes que celles qui leur suffisent à rendre leur pensée.

C'est pour ce motif qu'on ne les verra se servir que bien exceptionnellement de deux négations pour affirmer. Ainsi au lieu de la locution *non sans plaisir* (1), ils trouvent plus simple et plus logique d'employer cette affirmation plus directe « avec plaisir ».

Les inversions que l'on trouve dans les exemples 3, 4, 5, s'expliquent aussi bien que celles des exemples 7 et 9.

N'est-il pas vrai que l'enfant a dû prendre d'abord le torchon avant de s'approcher du tableau pour l'essuyer? N'est-il pas vrai également que du chien et du lièvre, c'est ce dernier qui est parti devant?

Quand un sourd-muet établit une comparaison, comme dans l'exemple n° 2, il rapproche d'abord les deux objets à comparer (Bertrand, Girafe), puis il énonce la qualité qui leur est commune (grand). Est-ce que l'opération ne se fait pas ainsi dans nos esprits?

Et si nous ne l'exprimons pas dans cet ordre, cela ne tient-il pas simplement à ce que la construction de notre langage moderne est le résultat de déformations, ou si vous voulez, de perfectionnements successifs qui y ont été introduits peu à peu par les générations qui nous ont précédés? M'est avis qu'un philologue, en consultant les plus anciens documents

(1) Et autres locutions semblables, comme : Je ne peux pas ne pas croire; je crois impossible de nier, etc.

écrits, y retrouverait la construction familière au sourd-muet. L'étude psychologique de ce dernier pourrait éclairer ses recherches, comme ses recherches pourraient l'aider à mieux faire comprendre la nature de celui-ci. On ne peut se défendre de croire, quand on connaît bien le sourd-muet, qu'il doit exister une très grande analogie au point de vue intellectuel et moral, entre lui et les hommes des premiers âges.

Ce que nous allons dire va paraître un peu paradoxal, mais nous semble assez juste : On pourrait démontrer que c'est notre langage actuel qui est plein d'inversions et non le langage des anciens, le latin, par exemple. On a coutume de parler d' « inversions latines ». On a peut-être raison en ce qui concerne les poètes que les nécessités prosodiques ont pu obliger à faire des inversions. Mais d'une façon générale on a, à mon avis, tort de traiter d' « inversions » l'ordre de la phrase latine chez les prosateurs. Ouvrons-en un, Tacite, par exemple.

Dès la première phrase de ses annales, je trouve qu'il a adopté l'ordre familier au sourd-muet :

« *Urbem Romam a principio reges habuere.* »

Nous les traduisons en français : Des rois eurent (ou gouvernèrent) d'abord la ville de Rome.

Les sourds-muets diraient exactement comme Tacite, j'en appelle à mes confrères :

« Ville Rome autrefois rois avait. »

Ne dirait-on pas du vieux français ?

Et, de fait, je retrouve une phrase de sourd-muet dans la légende de Berthe au grand pié :

« Contre le vent elle fait un rempart d'arbrisseaux, à grand travail. »

Et cette expression, que l'on peut lire dans le serment de Louis le Germanique, « *de ce jour en avant* », ne répond-elle pas exactement au signe que les sourds-muets emploient pour dire « demain ? »

Si les sourds-muets devenaient les plus nombreux et les plus forts, ils nous imposeraient leur syntaxe, comme les soldats de Charlemagne qui, nous dit Vapereau, « avaient appris la langue romane comme des étrangers sans culture, en empruntant les mots de cette langue et en gardant leur syntaxe nationale. »

Mais le cas n'est pas à prévoir. C'est au sourd-muet à subir notre syntaxe. Nous devons donc l'amener, à force d'exercices et de lectures, à penser sa parole dans l'ordre syntaxique en usage dans la société au sein de laquelle il sera appelé à vivre.

L. Goguillot.

UNE RÉPONSE A M. LE PROFESSEUR GIAMPIÉTRO

Lorsque, dans les Institutions de sourds-muets les plus renommées de l'Italie, on résolut de donner à tous les élèves la parole et de bannir la mimique considérée, après une longue expérience, comme insuffisante pour susciter dans l'esprit toutes ces idées qui conduisent l'homme à la possession réelle du langage, ce stimulant de la raison, cet instrument de son développement, la mimique considérée comme insuffisante pour remédier, même au moyen de l'écriture et de la dactylologie, à l'infortune de ces malheureux en leur donnant le moyen de se faire comprendre au sein de la société ; les médecins les plus distingués applaudirent à cette sage et bienfaisante innovation. Dans notre ville, à Milan, le docteur Charles Labus, si connu comme spécialiste pour les maladies du larynx, s'intéressa vivement dès lors aux progrès de notre art, et s'empressa de nous donner les connaissances indispensables pour ne pas opérer à tâtons sur les organes de nos élèves.

Malgré ses nombreuses occupations, il venait à notre école des garçons, nous instruisait dans des conférences familières, employant devant nous le laryngoscope, instrument dont toute Institution devrait être pourvue ; allant enfin jusqu'à nous présenter des pièces anatomiques disséquées sur les cadavres, pour nous donner une idée plus exacte de tout l'appareil vocal (1). Il fit même quelques expériences sur les larynx de quelques-uns de nos élèves, mâles et femelles, et essaya de combattre l'inertie de leurs organes au moyen de l'électricité ; employant tantôt le courant interrompu, tantôt le courant continu. Il a publié un savant rapport sur le résultat de ces tentatives. Dans ce rapport, après avoir rappelé que *Prinz*, à la suite de ses observations laryngoscopiques sur vingt sourds-muets, constata plusieurs fois l'occlusion imparfaite de la glotte pendant l'émission d'une voyelle, mais que ce fait n'étant pas constant, on devait se trouver en présence non d'une altération de l'innervation, mais de l'incomplet fonctionnement de quelques groupes musculaires, par suite de l'absence du contrôle exercé par l'ouïe, le docteur Labus déclare et prouve que « dans ce cas l'œuvre intelligente et patiente du maître réussit à obtenir un ton de voix normal ».

Mais tel n'est pas l'avis du professeur Giampietro de Naples, que les lecteurs de la Revue connaissent, et qui, — comme ils auront pu le voir dans son article intitulé : Quelques mots sur mon système orthophonique dans le traitement et l'éducation des sourds-muets — ne croit pas qu'on puisse, même avec un timbre rauque et désagréable, faire articuler la parole à tous les sourds-muets ; allant même jusqu'à affirmer (voilà qui est plus fort !) « que cet enseignement ne peut être donné qu'aux sourds-muets non atteints de lésions de nature destructive des centres nerveux ; et que *sans l'ouïe*, qui peut survivre sous une forme latente, il n'y a pas de parole (2).

(1) Depuis quelques années, M. le docteur Édouard Grandi, récemment nommé directeur de l'hôpital Majeur, fait des conférences sur la physiologie et l'anatomie des organes de la parole aux aspirants professeurs de l'École royale des Sourds-muets de Milan.

(2) Un philosophe contemporain a prétendu que la parole du *sourd de naissance* n'est pas une parole humaine.

Bien plus, lorsque Leurs Majestés le roi Humbert et la reine Marguerite vinrent à Sienne avec le ministre Crispi, ils voulurent visiter l'école Pendola que l'illustre Ad. Franck a si justement rendue fameuse. Ils furent vivement émus, non seulement par le dialogue et les poésies grâcieusement récitées par quelques-unes des élèves, mais encore par les réponses franches et correctes qu'elles adressèrent à diverses demandes posées par les visiteurs. Les journaux des principales villes d'Italie publièrent le récit de cette visite; mais la *Riforma*, confondant sans doute avec les aveugles, ajouta que les élèves avaient chanté un hymne de circonstance. Le professeur Giampietro s'empressa de publier dans le *Corriere di Roma* un article où il réédite une ancienne objection et une vieille accusation : « Les *sourds-muets de naissance*, dit-il, *ne peuvent pas parler ;* leurs *maîtres sont donc des* CHARLATANS *qui se moquent du public.* »

Les professeurs de Sienne sentirent vivement une pareille offense. Aussi MM. S. Monaci et G.-C. Ferreri, au nom de leurs collègues, adressèrent, en réponse à M. le professeur Giampietro, une longue lettre dans laquelle ils se proclament les vrais disciples de Pendola, dont la science a laissé des traces derrière lui et du vaillant et regretté P. Marchio.

Après avoir rappelé brièvement l'histoire de l'art de faire parler les muets, après lui avoir dit combien il se faisait du tort à lui, savant, en ajoutant foi au journal annonçant l'invraisemblable nouvelle qu'un de leurs élèves avait chanté des vers, ils lui donnent l'assurance que si les vers n'ont pas été chantés, ils ont été en revanche récités, ajoutant, avec raison d'ailleurs, que le fait n'a rien d'extraordinaire ni de miraculeux. « Les miracles, disent-ils, n'existent que dans l'esprit du professeur Giampietro, lequel n'a pas craint d'affirmer qu'on pouvait rendre l'ouïe aux sourds au moyen de certaines cures spéciales, qui, à l'institution de Naples, furent cause d'une véritable révolte de la part des élèves sourds-muets, lesquels étaient soumis pêle-mêle à des expériences peut-être otologiques, mais peu humaines et point du tout

profitables, ainsi qu'il résulte des articles parus dans les journaux de l'endroit. »

Le professeur Giampietro s'étant, dans son article, placé sur le terrain scientifique, ils lui déclarent que s'il s'était occupé de l'enseignement des sourds-muets et s'il avait lu l'excellent opuscule du Dr W. Gude, il aurait appris les principes scientifiques qui régissent l'enseignement phonétique donné aux sourds-muets, il aurait constaté que, grâce à l'aide que nous offre la physiologie et grâce à l'expérience des instituteurs, les lois des incitations nerveuses et du mouvement en général ont dans la méthode phonétique une indéniable application, qui, d'abord inconsciente, devient consciente par la suite et finit par donner des résultats satisfaisants.

Après avoir répondu au professeur Giampietro au sujet de cette vérité éclatante formulée par lui que dans le cerveau du sourd-muet ne vibre jamais l'écho de la parole humaine, et au sujet des catégories qu'il voudrait établir dans l'enseignement des sourds-muets, destinant à la méthode orale ceux qui perçoivent les sons à une distance de *plusieurs mètres*, les professeurs de Sienne concluent en rappelant les jeunes sourds-muets qui, après avoir subi ses traitements ont été déformés (*sformati*) (1) et en se réservant de parler sur ce qu'il appele la méthode *orthophonico-médicale*, comme qui dirait : « Manière de bien prononcer par la médecine. »

Quant à moi, tout en me réjouissant avec mes excellents confrères de Sienne pour la manière dont ils ont repoussé les injurieuses allégations de l'otologiste napolitain, et pour les fortes et claires raisons qu'ils font valoir en faveur de la méthode orale, méthode désormais acceptée par presque tous les maîtres dans les meilleures écoles de l'Europe, je fais des vœux pour que le professeur Giampietro, dont la science et l'intérêt qu'il porte aux sourds-muets ne sont contestés par personne, veuille bien pendant quelques années se mettre à instruire quelques-uns ou tout au moins fréquenter, plaise

(1) Les instituteurs de Sienne ont des preuves. — Personnellement, j'ai connu une jeune sourde-muette de Crémone qui devint aveugle à la suite du traitement otologique auquel elle fut soumise.

à Dieu que ce soit en Toscane et en Lombardie, quelques-uns de ceux qui ont été instruits uniquement par la parole et de ceux instruits par la mimique. En les comparant, il pourra, j'en suis certain, voir combien la parole est efficace et puissante pour développer les facultés intellectuelles, même si elle nous paraît désagréable à l'oreille, comparée à la mimique, cette langue qui, quoi qu'il en dise, et quoi qu'en ait dit le Dr Fournié, est imparfaite et peu conforme à la nature de l'esprit humain (1).

C. Perini.

(1) Il suffit de lire les premières pages de l'opuscule du Dr Fournié. — De l'instruction physiologique du sourd-muet. — Paris 1880.

DES DEVOIRS A FAIRE A DOMICILE (1)

(*Suite et fin*)

Toute notion, quel que soit le domaine auquel elle appartient, doit être d'abord saisie par la raison et élaborée par l'intelligence. Alors seulement elle pourra être fixée par la mémoire. Les matières apprises ne doivent pas constituer de vaines parures extérieures mais être complètement digérées par l'intelligence. Ce n'est pas l'écorce qu'il importe d'obtenir, c'est le noyau même qui doit être saisi.

Quand on fait apprendre par cœur, on ne peut pas négliger d'insister sur le sens intime du texte appris. Les notions ne profitent et ne se fixent dans l'intelligence qu'à la condition d'avoir été saisies et élaborées par l'esprit. Certes on n'arrivera jamais à obtenir que toutes les matières ensei-

(1) Ou pendant les études, s'il s'agit d'un pensionnat.

gnées soient réellement apprises. D'ailleurs ce point n'a qu'une importance secondaire.

Des milliers d'images et d'impressions intellectuelles se dissiperont. Qu'importe! L'intelligence se forme à l'aide de tous ces matériaux qui sans elle ne constitueraient qu'un amas sans valeur.

Cependant on pourrait accorder une petite tolérance, pour l'admission parmi les matières à apprendre par cœur, en faveur des citations de la Bible, des proverbes, des paroles composant les chansons, des prières et des commandements qui se trouvent introduits, pendant le cours de l'enseignement, au moment favorable.

Ici il me parait suffisant que les élèves devinent la signification des différentes phrases, sans qu'on doive exiger qu'ils les comprennent tout à fait.

Au lieu d'une explication approfondie, mieux vaut une fréquente répétition, afin que la matière à apprendre soit conservée toujours fraîche dans l'esprit. Mais les heures de classe sont trop précieuses pour qu'on les emploie à ces exercices. Il faudra donc qu'en cette matière le zèle de chaque élève en particulier fasse la plus grande partie de la besogne.

Nous arrivons maintenant aux devoirs écrits, catégorie de travaux qui s'adaptent le mieux aux besoins de nos élèves pour le travail à domicile.

Ces devoirs peuvent consister:

1° En exercices d'écriture;

2° En copies des matières écrites au tableau;

3° En copies tirées des livres imprimés;

4° En réponses à faire à des questions posées par écrit;

5° En imitation d'exemples d'exercices;

6° En descriptions de certains objets;

7° En rédaction de phrases séparées ou de courts enchaînements sur les objets montrés (soit appartenant à la géographie, soit à l'histoire naturelle, soit à l'histoire);

8° Dans la composition de petits récits, dans la rédaction du journal, dans l'inscription des matières corrigées;

9° Enfin en calculs se rapportant à des exemples donnés, etc.

Quand et à quel degré l'un ou l'autre de ces travaux doit être imposé aux élèves, c'est une question qui doit être laissée à l'initiative du maître. Il ne peut pas oublier que l'écriture doit être mise au service de toutes les parties de l'enseignement.

Il n'est pas possible de poser ici des règles fixes et des principes absolus; car les travaux écrits doivent être intimement liés à l'enseignement donné.

La chose principale est que les devoirs soient bien proportionnés au point de vue et aux besoins des jeunes intelligences.

Ils ne peuvent donc être ni trop difficiles, car alors ils engendrent la répugnance; ni trop faciles, car alors c'est l'indifférence qui en résulte. L'un est aussi nuisible que l'autre.

On doit faire tout particulièrement attention de ne jamais donner que des devoirs dont on est absolument certain que la matière est si bien connue des enfants qu'ils sont en état de faire le travail sans aide étrangère.

Seulement, on se trompe plus facilement en cette matière qu'on ne le croit généralement; et cela d'autant plus vite que beaucoup de maîtres zélés ont la faiblesse de se laisser aller à dépasser les bornes indiquées par une calme appréciation des progrès de leurs élèves. Mais c'est une grande plaie pour les enfants quand ils se voient imposer des devoirs pour lesquels ils n'ont pas encore la force voulue. Ils se mettent à différer leur travail; ils se mettent à l'ouvrage avec découragement et dégoût, cherchent à se procurer une aide et finissent par apporter un devoir dont une moitié seule est sincère et l'autre moitié mensongère. Il arrive fréquemment que, dans leur embarras, pour trouver de l'assistance, ils s'adressent à leurs parents.

De cette manière, il n'est pas rare qu'ils mettent ceux-ci dans l'embarras et s'attirent ainsi leur mécontentement; ou bien, quand les parents sont en état d'aider, il y a encore le péril qu'ils entreprennent la chose d'une toute autre manière que celle désirée par le maître. Plus souvent encore, les enfants tourmentés de la sorte ont recours à des élèves plus avancés, dont ils copient alors le travail sans la moindre réflexion.

Il n'est donc pas rare qu'en donnant des devoirs trop difficiles, les maîtres donnent lieu involontairement à des tromperies qui peuvent facilement conduire à la perversion du caractère des enfants.

A la catégorie des devoirs difficiles appartiennent d'abord les travaux de style dont les thèmes sont entièrement ou en partie en dehors de la sphère d'expérience des enfants; et ensuite les travaux qui comportent une description par trop compliquée pour la façon de parler essentiellement simple de l'enfance. On doit comprendre aussi parmi les travaux trop difficiles ceux qui exigent l'exposition ou l'application de notions qui n'ont pas été suffisamment étudiées et éclaircies par des explications et des répétitions antérieures. Finalement on doit considérer comme surtout trop difficiles les travaux que le maître ne s'est pas donné la peine d'éclaircir complètement pendant les heures de classe. Ces travaux trop difficiles ont pour résultat que les enfants ne savent comment s'en tirer, s'en tourmentent pendant des heures, et finissent par produire quelque chose d'absolument informe. Les travaux par trop défectueux n'ont absolument aucune valeur et manquent leur but complètement.

Par conséquent, avant de donner à faire un devoir écrit, le maître doit s'assurer soigneusement si la matière a été suffisamment travaillée et si les élèves l'ont suffisamment comprise; en un mot si elle est arrivée au degré de maturité voulu pour pouvoir être donnée utilement en devoir.

Tout devoir, quelque facile qu'il puisse paraître, doit nécessairement être précédé d'une préparation. La préparation a pour but d'attirer l'attention des élèves sur la suite des idées, sur les expressions difficiles, sur la formation des phrases et sur la ponctuation.

Dans les premiers temps, on pourrait se borner à exposer tout le travail aux yeux des élèves afin que ceux-ci n'aient qu'à le transcrire de mémoire. Plus tard, le maître fait bien de poser quelques questions sur les points principaux au lieu de faire reproduire toute la leçon. Et enfin, plus tard encore, quand il examine les diverses idées à plusieurs points de

vue, le maître fait bien d'indiquer ces derniers au tableau en les faisant suivre d'une courte explication. Après cela le maître fait répéter par l'élève la leçon qu'il vient de recevoir, autant que possible sous la forme que devra revêtir le devoir écrit. Cette répétition doit recommencer jusqu'à ce que le maître ait acquis la certitude que tous les élèves, même les plus faibles sont en état de faire le devoir. Afin que les élèves soient amenés à fournir un travail sincèrement personnel, il est bon de permettre de temps à autre quelques modifications au travail primitif.

Il va de soi qu'on ne pourra pas exiger de nos écoliers des travaux tout à fait personnels; autant vaudrait prétendre faire du pain au moyen de pierres.

Ce qu'ils écrivent est purement de la reproduction; et dans les cas les plus favorables il s'y mêle un reflet de leur tendance personnelle. Le précieux contenu de la cruche du prophète se verse dans les petits vases et prend la forme des récipients dans lesquels il est versé, voilà tout. Un soin tout particulier doit être apporté à la rédaction des plans de devoirs, car c'est là que les enfants se trouvent devant les difficultés avec le moins d'aide. Il faut qu'ils aient des modèles devant les yeux; ces modèles doivent être compris au point de vue de la forme comme du fond. Enfin, il faut que les élèves soient en état de rapporter le travail qui leur est imposé au modèle qui leur est connu.

Outre ces conditions, qui s'appliquent surtout à la parfaite adaptation des devoirs aux facultés des élèves, je dois encore ajouter quelques mots relatifs à la préparation des devoirs et à la nécessité de les imposer d'une façon claire et bien déterminée.

La clarté s'applique aux mots à l'aide desquels les devoirs sont formulés, et aussi à la manière dont les questions sont présentées aux élèves.

La détermination s'applique à la matière elle-même, de sorte que l'élève sache bien clairement ce qu'il a à faire.

L'enseignement ne produit pas la moitié des fruits qu'il pourrait produire quand le maître, en formulant les devoirs

qu'il impose aux élèves, néglige l'un ou l'autre des points indiqués ci-dessus. Malheureusement il en est souvent ainsi.

Souvent un devoir est donné d'une manière évasive et sans réflexion pédagogique.

Rien d'étonnant alors à ce qu'il soit en pareil cas mal fait ou tout à fait laissé de côté. Quand il s'agit de donner des devoirs à faire à de petits enfants, il ne suffit pas d'en répéter fréquemment la matière, mais encore faut-il la faire répéter souvent par les élèves eux-mêmes, et l'on ne saurait exprimer avec assez de netteté ce qu'on désire que l'élève fasse.

Quant à l'importance des travaux, il est bon de n'en pas donner beaucoup à la fois, mais d'insister d'autant plus pour obtenir une exécution soignée. Tout ce que les enfants écrivent ou disent verbalement doit être clair, compréhensible, complet et donner une idée exacte de la chose dont il est question. Le maître ne doit pas perdre de vue qu'un bon travail, ne comportât-il que quelques lignes, vaut incomparablement mieux que dix travaux plus longs mais mal faits. La question primordiale dans notre enseignement n'est pas « combien? » mais « comment? »

Quelque importante que soit la préparation, elle ne suffit pas ; car le travail le mieux préparé perd de sa valeur et de son action quand il manque du contrôle nécessaire de la part du maître. Tous les devoirs, quelle que soit leur dénomination, doivent être contrôlés de la façon la plus scrupuleuse. Les leçons doivent être répétées; les travaux écrits doivent être corrigés; les fautes doivent être signalées et redressées.

Si le maître montre de la nonchalance à cet endroit, c'en est fait de l'application et du soin des élèves. Quand ils s'aperçoivent que les corrections ne se font que rarement et d'une façon incomplète, les enfants s'habituent à faire leurs devoirs à la légère et à remettre des travaux peu présentables; ou bien ils les négligent tout à fait, dans le secret espoir que le maître ne les réclamera pas. Le contrôle incomplet appelle la négligence, puis la mauvaise foi. Les mauvais élèves sont encouragés dans leur paresse et dans

leur légèreté ; et les bons, qui ne sont ni encouragés ni tenus en éveil, perdent leur zèle et deviennent indifférents.

Mieux vaut abandonner tout à fait les devoirs à domicile que de les remettre à un contrôle insuffisant.

Pendant l'audition de la leçon, le maître doit s'assurer absolument que *tous* les enfants, sauf toutefois ceux qui sont tout à fait privés d'aptitudes, s'en sont parfaitement pénétrés. Il aura ainsi en même temps l'occasion de corriger les fautes de langage.

Le maître doit consacrer une attention toute particulière à l'examen des devoirs écrits des élèves. Il mérite la désapprobation quand, pour gagner du temps, il se borne à corriger et à réparer lui-même les fautes qu'il constate.

Le maître doit se borner à signaler les fautes au moyen d'un trait. La correction doit être faite par l'élève lui-même, qui de cette façon s'imprègne mieux et plus sûrement de la véritable forme ou de la véritable orthographe. On ne saurait assez recommander la correction des devoirs par le maître et les élèves en commun. Le temps consacré à ce travail n'est perdu qu'en apparence. Il sera largement regagné par les fruits que l'élève tirera de l'examen des fautes et de la correction en commun.

Il est important aussi de s'occuper de la tenue d'un journal de classe ; tant au point de vue de l'avancement et du perfectionnement de la langue apprise, qu'au point de vue de l'application pratique.

Dans ce journal, les élèves doivent rendre compte de tous les faits qui se produisent dans l'Institution ; de leurs occupations journalières, de leurs récréations ; enfin de tout ce qui attire leur attention, tant dans l'établissement même qu'au dehors. On doit veiller à ce que les écoliers ne se servent pas toujours des mêmes mots et des mêmes tournures de phrases dans le récit des faits qui se reproduisent journellement dans l'établissement.

Pour éviter l'uniformité et la monotonie qui pourraient facilement résulter de la simple indication des faits journaliers, et pour s'assurer en même temps du degré auquel les élèves

ont profité des notions qui leur ont été enseignées, il est bon de les engager à consacrer quelques mots de chacun de leurs petits rapports aux matières qui leur ont été enseignées pendant les heures de classe.

Cet exercice me paraît être un des plus puissants moyens d'enseignement du langage.

Par ces aperçus sur les matières enseignées, ils apprennent à apprécier leur propre force. C'est dans ces petits travaux qu'ils sont contraints à mettre leur intelligence en action; à chercher et à trouver par eux-mêmes et à donner à leurs idées une forme personnelle. En un mot, ce travail les force à dégager leur personnalité. Aucun autre exercice ne fournit aux élèves une occasion plus précieuse de mettre en action le trésor de connaissances déjà acquis au point de vue de la langue; et aussi de consolider ces connaissances.

D'autre part ces exercices donnent au maître la mesure irréfragable du degré d'instruction et des aptitudes de ses élèves. Ils engagent aussi les enfants à trouver eux-mêmes ce qui est exact et juste.

Le maître se borne à guider leurs efforts et peut faire pour eux, de cette recherche, un véritable plaisir. Et la faculté de penser et de parler des enfants se trouve ainsi exercée et perfectionnée.

Si les idées exposées dans ce petit travail au sujet de la confection des devoirs à domicile et aussi du contrôle qu'ils réclament étaient suivies toujours et consciencieusement, je crois que le maître pourrait nourrir l'espoir fondé que les travaux en question ne manqueraient pas leur but.

KOPKA.

DE LA NÉCESSITÉ ET DES MOYENS DE COMBATTRE

La tradition des signes conventionnels

Dans les Écoles où l'on veut introduire la méthode orale pure

(*Suite et fin*)

L'unique moyen de faire disparaître la tradition mimique, je crois l'avoir déjà indiqué, c'est de supprimer toute espèce de communications entre les élèves nouveaux et les anciens, et de défendre d'une manière absolue l'usage des signes à quiconque approche les élèves nouveaux. Ne croyez pas qu'il soit nécessaire de licencier pour cela tous les élèves ayant subi l'effet de cette tradition ; la séparation suffit. Toutefois cette séparation doit être complète et l'établissement disposé de telle sorte que les nouveaux élèves ne puissent avoir aucun rapport avec les autres. Et cette séparation ne doit pas être limitée aux deux premières années, ni aux quatre premières, ni à l'époque où les élèves auront appris assez de langue pour s'entretenir oralement avec les anciens : elle doit durer jusqu'à ce que le dernier des élèves anciens ait fini ses études et quitté l'Institution.

Ici je dois faire une observation. Dans les écoles où il existe une classe spéciale pour les enfants qui ne peuvent pas suivre le cours régulier des études, et où l'on a coutume de faire répéter les années d'articulation à ces élèves arriérés, s'il y a quelque élève de l'ancien système qui doive répéter la première année au moment où l'on veut introduire la réforme, il sera indispensable de mettre cet enfant à part, et mieux vaudra le sacrifier que de le joindre à la classe des nouveaux qui forment le premier noyau de la nouvelle école et qui doivent rester à l'abri de toute atteinte de la part de la tradition mimique. Et cela parce qu'une année de séjour au milieu des anciens est plus que suffisante pour qu'un élève nouveau soit contaminé par cette tradition. Et cet élève à son tour suffirait pour donner le mal à ses camarades.

On dirait à première vue que cette réforme doit porter atteinte à l'organisation de l'institution ; et que, de plus, elle doit entraîner des dépenses peut-être trop onéreuses pour les institutions dont le budget limité suffit à peine aux besoins actuels.

Les écoles pour les sourds-muets sont de deux sortes : écoles pour les enfants de condition aisée, écoles pour les pauvres. Dans les premières, le temps est réparti entre la classe, les récréations, les études et les travaux d'art. Dans ces institutions, les *assistants* (répétiteurs) ne manquent pas, et les élèves y sont divisés par classes. On peut en outre séparer les élèves à l'atelier : il suffira pour cela de changer les heures du travail. Enfin il faudra les tenir séparés aux heures des récréations et des repas, car c'est surtout dans les cours et au réfectoire que la tradition étend son influence fatale. On m'objectera qu'il ne sera pas facile, dans certaines institutions, de maintenir cette séparation au réfectoire et dans les préaux faute de locaux suffisants. On suppléera à l'insuffisance des locaux en apportant quelques changements à l'horaire, de manière à occuper dans les salles de classe et d'étude la nouvelle génération, pendant que l'ancienne prendra ses repas et ses récréations.

Il nous reste à parler des écoles des pauvres. Même dans ces écoles, aux heures fixées pour les classes, les élèves sont séparés. Aux heures de récréation et durant les courts instants qu'ils peuvent consacrer à l'étude, il sera facile de les tenir séparés si le local le permet ; dans le cas contraire, on procéderait comme je viens de l'indiquer pour les institutions destinées aux élèves de condition aisée, en faisant subir à l'horaire quelques légères modifications.

Reste à résoudre la question la plus difficile, celle de la séparation pendant les heures que les élèves riches consacrent à l'étude d'un art, et que les élèves pauvres emploient à l'apprentissage d'un métier auquel ils demanderont du pain à la sortie de l'école. Il semble que ce soit là une difficulté insurmontable : je crois cependant que cet écueil peut s'aplanir, et que la séparation pourra avoir lieu. La principale

difficulté vient de ce que ces Institutions ne peuvent avoir qu'un seul chef d'atelier pour chaque métier et que ce chef ne peut surveiller deux sections séparées.

On pourrait, à mon avis, admettre dans ces ateliers des ouvriers du dehors, journaliers parlants qui travailleraient sous la surveillance du chef d'atelier. Ces ouvriers ne grèveraient guère le budget de l'Institution puisqu'ils gagneraient leurs journées. L'économe, je veux dire la personne chargée de la direction des ateliers, serait chargé de leur procurer du travail. Cette mesure rendrait possible, ce me semble, la séparation des deux catégories d'élèves aux ateliers.

Rien n'empêche qu'il y ait deux ateliers pour chaque métier dans les Institutions assez favorisées sous le rapport des locaux pour adopter cette division.

Sinon, on modifiera l'horaire, afin qu'une partie des élèves travaillent aux ateliers pendant que les autres seront en classe.

Après avoir scrupuleusement détruit tout moyen de communication entre l'ancienne et la nouvelle génération, il faudra songer au personnel qui devra s'occuper de la nouvelle. Il est inutile de rappeler qu'on ne doit admettre sous aucun prétexte et à aucun titre dans les nouvelles écoles des sourds-muets adultes, quelque bien instruits qu'ils aient été au moyen de la parole pure et quelque correcte que puisse être leur prononciation.

Parmi les nombreuses et sérieuses raisons qui rendent cette exclusion nécessaire, qu'il me suffise de citer la suivante : Même s'il a été fort bien instruit par la parole, même s'il parle parfaitement, même si l'on admet qu'il soit ignorant de tout signe conventionnel, le sourd n'en reste pas moins un sourd, incapable de s'assurer si les élèves prononcent exactement et si leur voix est bonne. Quant au personnel qui aura affaire aux élèves ; il doit autant que possible être capable de seconder l'action du maître ; il doit avant tout être convaincu qu'il ne doit pas faire usage des signes ; il doit s'efforcer par tous les moyens d'empêcher les enfants de recourir à la mimique quand ils veulent communiquer entre eux.

M'est avis aussi que, non seulement durant cette réforme, mais même après avoir constitué une école nouvelle, les élèves de la première année doivent être séparés du reste de la communauté jusqu'au moment où ils peuvent comprendre la parole et se faire comprendre par elle ; je veux dire jusqu'au jour où ils possèderont la première nomenclature indispensable à l'expression de leurs principaux besoins. Et cette nécessité fut reconnue au congrès de Sienne où l'on émit le vœu que les jeunes élèves encore inaptes aux premières communications orales fussent séparés de leurs camarades plus avancés.

Enfin, je crois avoir suffisamment prouvé que cette réforme peut s'accomplir sans trop grever le budget de Il'nstitution. Elle démandera seulement au personnel enseignant de sacrifier ses aises. Mais ce n'est pas là une question à prendre en considération, car en se vouant à i'lnstruction de ces déshérités, chacun savait qu'il choisissait une vie de dévouement et d'abnégation consacrée avant tout à l'étude de l'amélioration du sort des sourds-muets.

Je terminerai par un vœu en faveur de nos pauvres sourds. Je souhaite que les Institutions où l'on a introduit ou essayé d'introduire la méthode orale pure, sans rompre définitivement avec la tradition mimique, appliquent sans tarder cette réforme, afin que leurs élèves soient bientôt appelés à jouir des immenses avantages attachés à cette méthode.

OGIONNI GIOVANNI.

175E ANNIVERSAIRE DE LA NAISSANCE DE L'ABBÉ DE L'ÉPÉE

BANQUET DE L'ASSOCIATION AMICALE DES SOURDS-MUETS

(Ancienne Société Universelle, fondée en 1838)

Le premier banquet des sourds-muets pour célébrer l'anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée remonte à 1834 et s'est continué sans interruption jusqu'à ce jour.

Disons tout de suite que ce ne sont pas seulement les sourds-muets qui y prennent part ; les entendants parlants y ont toujours été admis et c'est un honneur pour la société de relever sur ses registres des noms tels que ceux de Ledru-Rollin, de Laurent de Jussieu, de Léon Cogniet, de G. de Montglave, de Bouilly, l'auteur du drame célèbre, d'O'Connel, de Dupin aîné, de Dufau, des directeurs et des professeurs de l'Institution nationale tels que Ordinaire, Delanneau, de Col, Valade-Gabel, Morel, Puybonnieux et Vaïsse qui y alla jusque dans les dernières années de sa vie. Là les maîtres retrouvaient leurs anciens élèves, et le plaisir de se serrer la main était égal des deux côtés. Sous l'Empire, une quinzaine d'élèves, les plus méritants de l'Institution nationale, y assisaient également, conduits par un ou plusieurs maîtres.

Le banquet de cette année a eu lieu le dimanche 27 novembre dans les salons du restaurant Notta, boulevard Poissonnière.

Le président élu par ses collègues était M. Ernest Dusuzeau, vice-président de l'association et professeur honoraire de l'Institution nationale.

M. Ducrey, qui depuis de longues années s'intéresse aux sourds-muets, n'avait pu à son grand regret accepter la présidence d'honneur qui lui avait été offerte, retenu qu'il était chez lui par les prescriptions de son médecin. Nous savions en effet qu'il avait été gravement malade : qu'il reçoive ici, avec nos compliments de condoléance, nos remerciements pour l'intérêt qu'il témoigne à l'association.

D'autres amis des sourds-muets manquaient également à cette fête : M. Théophile Denis et Bélanger que de récents deuils de famille retenaient chez eux ; M. Goguillot avait chargé M. Théobald de l'excuser auprès de ses amis.

Parmi les convives entendants-parlants, on remarquait plusieurs représentants de la presse auxquels M. le Docteur Chambellan traduisait les discours qui étaient naturellement débités dans le langage des signes si cher aux sourds-muets.

Au dessert, M. Dusuzeau, dans une allocution mimique éminemment expressive, s'est fait l'interprète des sentiments de reconnaissance dont sont animés tous les sourds-muets pour leur bienfaiteur et il a cherché à rassurer l'assemblée au sujet de l'oubli dans lequel pourrait tomber le nom de l'abbé de l'Epée et son œuvre par suite du changement de méthode ordonné dans toutes les écoles du pays. Voici son discours :

MESSIEURS ET CHERS FRÈRES,

A peine séparé de ces chers élèves à l'instruction desquels je m'étais destiné, j'hésitais, je l'avoue, à accepter l'honneur que vous me faites en m'offrant la présidence de cette fête de famille, mon cœur étant aussi brisé de douleur que celui d'une mère à laquelle on viendrait d'arracher son enfant !

Mais l'espérance de retrouver parmi vous la plupart de mes anciens élèves affectionnés, de revoir mes excellents anciens collègues et amis qui ont partagé avec moi la difficile mission d'instruire ces chers enfants, et puis la douce satisfaction d'être appelé par votre affectueuse estime à l'honneur d'occuper, à ce banquet fraternel, la place même de mon ancien et vénéré maître M. Ferdinand Berthier que nous regrettons tous si vivement ; tout cela m'a décidé à accéder à votre désir. Recevez donc mes plus sincères remerciements, et soyez assurés que je ferai toujours, dans la limite de mes faibles moyens, tout ce qui pourra contribuer au bien-être de mes frères d'infortune et à la prospérité de notre association.

Permettez-moi, Messieurs, de vous rappeler que c'est ici une fête de famille et non pas un congrès. Nous ne soulèverons donc aucune discussion au sujet des réformes récemment introduites dans l'enseignement de nos jeunes frères... Confessons, sans la moindre arrière-pensée, que la parole leur rendrait un immense service, et souhaitons de tout notre cœur bonne et complète réussite aux innovateurs d'une méthode qu'ils croient la meilleure (1) et qu'ils veulent substituer au langage si admirable et si

(1). Nous ne pouvons refuser l'insertion de cette communication au bureau de Association amicale des sourds-muets. Mais nous faisons toutes nos réserves uant au fond des questions qui ont été agitées au cours de cette fête.—N.D.L.R.

fécond créé par l'abbé de l'Epée. Réussiront-ils ? L'avenir nous le dira. Le grand maître, c'est le temps. Mais je suis convaincu, comme vous tous, que la méthode de notre illustre bienfaiteur, qui, par sa simplicité et sa clarté, et par l'emploi des signes naturels, a le précieux avantage de pouvoir être appliquée indistinctement à tous les enfants sourds-muets, cette méthode ne sera jamais entièrement supprimée. Elle continuera de rendre les plus grands services à tous les maîtres chargés d'instruire les enfants privés de la parole. Non, la méthode de l'abbé de l'Epée ne périra pas. Les remarquables résultats qu'elle a produit lui rendront toujours un témoignage éclatant. N'est-ce pas à elle, en effet, qu'on doit nos célèbres maîtres, MM. Clerc, Massieu, Allibert, Pélissier, Lenoir, Berthier, etc... ? N'est-ce point par elle que presque tous nos frères d'infortune ont pu obtenir des positions honorables dans l'industrie et le commerce ? N'est-ce point par elle qu'un grand nombre d'entre eux sont devenus des artistes distingués tels que MM. René Princeteau, Loustau, Félix Martin, Georges Ferry, Paul Choppin, et tant d'autres ? Et n'est-ce point grâce à elle que moi-même, l'un de ses plus modestes disciples, je puis exprimer les sentiments qui remplissent aujourd'hui vos cœurs et le mien, et offrir à l'apôtre bien-aimé des sourds-muets l'hommage de notre reconnaissance éternelle.

Serrons-nous donc en bataillons carrés autour de notre illustre bienfaiteur ! Ne permettons jamais qu'on oublie tout le bien qu'il a fait. Que son nom soit toujours véneré et béni !

Messieurs et chers frères, vous qui faites partie avec moi de l'Association amicale des sourds-muets, rappelons-nous que le but n'en est pas seulement de perpétuer la mémoire de l'abbé de l'Epée et d'en conserver tout l'éclat possible, mais encore de venir en aide à nos jeunes frères quand ils auront terminé leurs études. Complétons leur instruction autant que cela nous sera possible, et procurons-leur le moyen de vivre honorablement ; c'est pour nous un devoir impérieux et sacré ! Surtout, restons unis ; à quoi bon allumer parmi nous le flambeau de la discorde ? On dit que le soleil luit pour tout le monde ; eh bien ! je crois pouvoir le dire : la mémoire de l'Abbé de l'Epée luit pour tous les sourds-muets, quel que soit leur rang, quelle que soit leur condition, quelle que soit leur nationalité !

Serrons-nous donc la main et crions ensemble :

Vive l'abbé de l'Epée !

Adressons, en terminant, nos remerciements les plus empressés à tous ces messieurs qui ont bien voulu répondre à notre invitation et qui nous prouvent par leur présence combien nous leur sommes sympathiques.

Enfin, buvons tous à la mémoire de notre bienfaiteur l'abbé de l'Epée !

Ce discours, fréquemment applaudi, émotionne vivement l'assistance.

A l'instant, l'un des journalistes présents répond au nom de ses confrères :

« Les représentants de la presse, émus de tous les grands et bons sentiments qui viennent d'être traduits, remercient du fond de leur cœur

l'association amicale des sourds-muets de l'honneur qu'elle leur fait en les invitant à venir au milieu d'elle. Ils emporteront de cette soirée l'impression la plus cordiale, celle que laisse la vue d'une infortune si noblement vaincue par le génie de l'abbé de l'Epée et l'intelligence naturelle de tous nos frères sourds-muets ».

M. Chambellan, président de l'Association, retrace à grands traits la vie de trois honorables sourds-muets, décédés dans le courant de l'année :

Pierre Alavoine qui obtint une première médaille à l'exposition de 1823 et qui, malgré ses quatre-vingt-trois ans, maniait encore ses outils, la veille de sa mort; Georges Martin, décédé dans toute la force de l'âge, entouré de sa famille éplorée ; ses gravures sur camée furent fort remarquées à l'exposition de Londres et de plusieurs autres villes ; Alphonse Lenoir, professeur distingué en retraite de l'Institution nationale de Paris, homme universellement aimé, qui s'est éteint dans sa quatre-vingt-quatrième année. Il avait chargé sa famille de faire don à la société d'une somme de deux cents francs, de deux cents volumes de sa bibliothèque, et, à ses amis, de nombreux tableaux et dessins exécutés de sa main.

Exprimant les regrets que leur absence fait éprouver à l'association. M. Chambellan rend un juste hommage à leur mémoire, et les donne pour modèles aux jeunes générations.

M. Théobald propose, en vue de célébrer le centenaire de la mort de l'abbé de l'Epée, centenaire qui coïncidera avec l'Exposition Universelle, d'adresser un appel à tous les sourds-muets des pays civilisés pour en réunir le plus grand nombre, à Paris, en un congrès international et d'organiser à la même époque une exposition rétrospective des ouvrages remarquables exécutés par des sourds-muets. Cette motion est adoptée à l'unanimité.

Des toasts sont ensuite portés par MM. Genis, Chomat, Navarin et Lacroix. M. Lacroix s'exprime en ces termes :

MESSIEURS,
MES CHERS AMIS,

Je suis venu ici, guidé par la pensée qui vous anime tous, celle qui consiste à honorer une grande mémoire. J'ai nommé l'abbé de l'Epée.

Je n'avais pas l'intention de vous adresser la parole. Mais après le discours si touchant de M. Dusuzeau qui a rendu à cette fête son véritable caractère, je ne puis malgré moi garder le silence.

Vous êtes ici plus de soixante-dix. C'est un chiffre qui a été rarement

atteint depuis notre premier banquet. C'est le cinquante-quatrième et ces fêtes ont fini par devenir une tradition.

Une tradition qui nous honore et que nul et à aucune époque ne pourra nous contester.

La vie de l'abbé de l'Epée est intacte. L'Histoire l'a enregistrée. On ne refait pas l'Histoire. Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, notre illustre bienfaiteur aura l'éternelle gloire d'avoir vulgarisé l'enseignement des sourds-muets.

Né d'une famille noble et riche, il mourut pauvre, mais entouré de ses enfants sourds-muets, nos devanciers.

Vous tous qui, par le fait de votre infirmité êtes ses enfants, vous savez qu'il s'éleva jusqu'au génie par l'ardeur de sa charité, je vous le demande, à quelle époque de notre histoire nationale peut-on mettre plus en relief cette grande figure si ce n'est en ce moment où l'amour de l'argent, la corruption, le trafic de l'honneur atteignent les plus hauts sommets.

Le but de l'abbé de l'Epée était pourtant bien modeste : alléger autant que possible la triste infirmité du sourd-muet en lui procurant les bienfaits de l'instruction, en l'élevant dans des sentiments religieux, en l'armant, en quelque sorte, pour les luttes de la vie sociale.

Son but a-t-il été atteint? — Oui, certes, il a été atteint et aussi dépassé. Ce qui le prouve, c'est que nous voyons des peintres sourds-muets prendre rang parmi nos célébrités artistiques. Le nom du peintre Princeteau, par exemple, est répandu chez tous ceux qui s'intéressent aux choses de l'art et aucun ne se doute qu'il est l'un des nôtres. Félix Martin, sculpteur de grand talent reçoit le ruban de la Légion d'honneur pour le courage qu'il a eu d'élever une statue à notre illustre bienfaiteur ; enfin, l'un des jeunes, Paul Choppin, est proclamé lauréat d'un grand concours destiné à élever une statue à l'une de nos célébrités médicales, le docteur Broca.

C'est ainsi que l'abbé de l'Epée obtint plus qu'il n'espérait ; mais aurait-il pu se douter qu'il surgirait parmi les sourds-muets des disciples en état de continuer son œuvre?

Nous avons vu, en effet, des professeurs sourds-muets munis par l'expérience d'une longue pratique de l'enseignement devenir des pédagogues distingués. Pour ne citer qu'un seul entre tous, nous remarquons Ferdinand Berthier.

Combien d'autres ont marché sur ses traces : vous les connaissez tous et il serait superflu de les citer.

Tous ces résultats nous honorent. Cependant ce n'est pas sans regret que je constate une divergence de vues au sujet des égards que nous devons à ceux qui ont su se faire une position prépondérante par leur travail et leur intelligence.

Comme je le disais en commençant, ce n'est pas à vous, anciens professeurs, vieux artistes, c'est aux jeunes, à ceux de mon âge que je m'adresse.

Oui, c'est votre devoir comme c'est aussi le mien de respecter, d'honorer vos anciens maîtres et nous le devons d'autant plus qu'ils sont sourds-muets comme nous. Plus nous avancerons en âge, mieux nous connaîtrons le prix de leur constant labeur.

A côté de moi je remarque M. Théobald dont l'amitié m'honore et qui, à la dernière distribution des prix de l'Institution nationale, a été l'objet d'une nouvelle distinction honorifique.

Il ne m'appartient pas de faire son éloge de professeur. Je laisse ce soin à ses collègues et à ses anciens chefs ; qu'il me suffise de dire que de tout un passé d'honorabilité et d'efforts se dégage un écrivain consciencieux, pondérant et, chose rare, respectueux de la langue française. Depuis longtemps membre de l'académie de Savoie, il a été dernièrement choisi pour occuper à la société des Etudes Historiques le fauteuil vacant de Ferdinand Berthier. Une nouvelle méthode dont je reconnais les avantages, mais avec certaines réserves, l'a récemment obligé de se retirer de l'enseignement. A cette occasion, il a été nommé officier de l'Instruction publique en reconnaissance des services rendus.

J'y applaudis franchement, comme j'applaudirais à la réussite de chacun de vous, soit dans l'art, soit dans toute autre carrière, dont, malgré votre infirmité, vous pourrez avoir l'accès.

A cette époque où les distinctions honorifiques s'accordent si difficilement, ayons un peu plus conscience de leur valeur et, tenant compte des difficultés accumulées sur la route d'un sourd-muet, considérons le succès qu'il obtient comme un honneur pour nous tous et un hommage rendu à l'abbé de l'Epée, ce grand apôtre qui nous a donné le souffle de la vie intellectuelle.

Dans l'intervalle, le président reçoit un télégramme formulé en ces termes : *Au nom de la société des sourds-muets de Liège, je bois à la prospérité de la société des sourds-muets de Paris, en l'honneur de l'abbé de l'Epée, notre glorieux bienfaiteur.* Signé : DELAME.

Trois salves d'applaudissements éclatent en l'honneur de M. Delame et de ses collègues de Liège.

Vers dix heures, on se sépare en adressant mille compliments au président et à ses quatre commissaires qui avaient si bien organisé la fête.

Le matin, une messe en actions de grâces avait été dite à l'église Saint-Roch. A l'issue de la messe, M. l'abbé Goislot, aumônier de l'Institution nationale, a fait une touchante allocution aux assistants sourds-muets des deux sexes qui s'y étaient rendus.

Emile LACROIX,
Secrétaire de l'Association.

INFORMATIONS

Arrestation d'un sourd-muet. — M. Dutour, fruitier, 29, rue du Chemin-de-Fer, à Saint-Denis, avait depuis quelque temps donné asile à un sourd-muet nommé Feppler, âgé de vingt-six ans.

Cet individu, profitant de la liberté qu'on lui laissait dans la maison, a dérobé dans un tiroir qu'il a fracturé une somme de deux cents francs. Le coup fait, il s'est empressé de dissiper cette somme en compagnie d'un souteneur nommé Romfort, qui l'avait poussé à commettre le méfait.

Plainte ayant été portée à M. Bouteiller, commissaire de police de Saint-Denis, ce magistrat a fait arrêter le voleur et son complice.

On a dû procéder à l'interrogatoire du prisonnier par questions et demandes écrites, et, après avoir prétendu d'abord qu'il n'avait pas commis de vol, le sourd-muet a écrit les preuves de sa culpabilité.

Feppler et son complice ont été envoyés au Dépôt.

*
* *

Sourds-muets liégeois. — Le dimanche 26 novembre, à 6 heures du soir, une fête de famille, pour célébrer le 175ᵉ anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée, rassemblait bon nombre de sourds-muets, anciens élèves sortis de l'Institut de Liège à l'Hôtel de Dinant.

Ce banquet, donné annuellement par le Cercle *l'Abbé de l'Epée*, au moyen des économier séalisées, a été des plus gais et des plus animés. La préparation, comme toujours d'ailleurs, faisait honneur à MM. Sauvage frères, propriétaires de l'hôtel.

Les discours n'ont pas fait défaut et ont été vivement applaudis.

Avant de se rendre à la salle du festin, à l'issue de la réunion des sourds-muets à leur local, à 5 heures du soir, M. le président, après avoir fait avec éloquence l'historique de leur glorieux bienfaiteur, invite ses frères d'infortune à s'incliner respectueusement devant le buste de cet illustre et dévoué protecteur.

Au dessert, M. le président a envoyé par télégramme l'expression de la sympathie des sourds-muets liégeois à son collègue de la société des sourds-muets de Paris, qui l'avait gracieusement invité au banquet des sourds-muets de cette ville, et a reçu aussi par télégramme les souhaits et les vœux de la société des sourds-muets de Gand.

Le cercle *l'Abbé de l'Epée* a décidé, dans cette soirée, d'aller l'an prochain à Bruxelles, à l'occasion de l'exposition internationale.

*
* *

Le langage des bêtes. — M. de Cherville démontre clairement, dans sa chronique agricole du *Temps*, que les bêtes ont leur langage, qu'elles se comprennent fort bien entre elles et que nous avons envers elles un tort, celui de ne pas étudier suffisamment ce langage pour le comprendre et le traduire.

Une femme d'un grand sens nous disait que, pour ne jamais s'exposer à rencontrer d'imbéciles, il suffisait de s'astreindre à parler sa langue à chacun.

C'est surtout en ce qui concerne les animaux que ce principe a du bon; sans doute les communications verbales ne sont pas de leur fait, mais, s'ils parlent peu, ils agissent beaucoup; et comme chacun de leurs actes a pour but le profit du maître, leur pantomime arrive à captiver à l'égal d'une étincelante causerie.

D'ailleurs, le mutisme des hôtes de l'étable, de l'écurie, de la basse-cour n'est qu'apparent; leurs mugissements, leurs hennissements, leurs gloussements ne sont pas de vains bruits, non seulement pour les êtres de leur espèce, mais pour les hommes que l'habitude a familiarisés avec leur langage.

Une fermière reconnaît parfaitement aux cris spéciaux de ses volailles qu'un étranger vient de pénétrer dans la cour; le cheval a une phrase particulière pour rappeler que l'heure du repas a sonné et que son ratelier attend sa provende; est-ce que l'aboiement par lequel le chien manifeste sa joie de partir pour la promenade ressemble à celui qui vous avertit de vous tenir sur vos gardes?

Est ce que, dans ce dernier cas, il ne s'accentue pas différemment selon que le danger lui paraît plus ou moins sérieux? La poule n'a-t-elle pas un signal pour avertir ses poussins qu'un oiseau de proie les menace et qu'il faut se rallier sous ses ailes, comme elle en a un autre pour les appeler au partage d'un épi de blé qu'elle vient de rencontrer? Du moment que chaque variation du cri répond à une situation nettement caractérisée et provoque la même sensation chez ceux auxquels il s'adresse, il nous paraît bien difficile de lui refuser ce titre de langage.

Langage circonscrit, ne répondant qu'à certains cas prévus, limité par la faculté qu'ont les êtres qui sentent plus qu'ils ne pensent de se communiquer leurs impressions par l'action, mais assez riche cependant pour qu'avec quelque attention nous arrivions très aisément à en distinguer les nuances essentielles.

BIBLIOGRAPHIE

Nouveau dictionnaire classique illustré, par Gazier. ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de l'Université, docteur ès-lettres, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris. — Armand Colin et Cie, 1888.

Le nouveau dictionnaire classique illustré, que vient de publier la maison Armand Colin, à laquelle on doit tant de publications classiques nouvelles en harmonie avec les idées modernes et les programmes actuels de l'enseignement public, se distingue des ouvrages similaires parus avant lui par diverses qualités que nous allons énumérer succinctement.

D'abord, les noms propres seuls y sont munis d'une majuscule, ce qui les fait distinguer tout de suite des noms communs, et la composition de chaque mot, au lieu d'être toute en capitales, comme dans bien des dic-

tionnaires, est en caractères minuscules, ce qui permet d'y faire figurer tous les accents, indication précieuse qui manque dans beaucoup de lexiques.

Ce dictionnaire est muni de 19 cartes géographiques et de 700 gravures, dont 70 figures d'ensemble.

Les cartes géographiques ne sont pas indispensables, dans un tel ouvrage; elles ne sont même pas bien utiles, vu l'exiguité de leurs dimensions et leur peu de clarté. Elles ne sauraient remplacer un bon atlas. Mais les autres gravures constituent, surtout pour nos sourds-muets qui doivent tout apprendre par la vue, un véritable petit musée fort instructif. Ces figures n'ont pas le défaut, si souvent reproché aux collections de ce genre, de tromper le lecteur sur les dimensions des choses qu'elles représentent. Ne pouvant être représentées en grandeur naturelle, ces choses y sont toujours rapprochées d'objets connus qui en donnent par comparaison la dimension, ou bien celle-ci est simplement donnée en centimètres ou en mètres. C'est ainsi qu'au-dessous de la figure représentant un jaguar, le nom de cet animal est accompagné d'une parenthèse avec ces mots « taille d'un grand chien ».

Pour le tapir, on nous dit qu'il a la « taille d'un porc », et pour le chamois, celle d'une chèvre.

Pour la salamandre, la scolapendre, la sèche, et autres animaux dont l'aspect hirsute pourrait faire croire à une dimension terrifiante, celle-ci est donnée en centimètres.

Les figures d'ensemble, comme celle d'un navire avec le nom de tous ses agrès, d'une locomotive avec les noms des moindres parties, d'un squelette avec le nom de tous les os, sont plutôt utiles à des personnes qui désirent compléter leurs connaissances qu'à des enfants comme ceux que nous avons à instruire. Mais c'est là un défaut par excès de qualités, et il ne faut pas trop s'en plaindre. Ce qu'il y a de particulièrement remarquable dans ce petit dictionnaire, c'est la justesse et la simplicité des définitions toutes scrupuleusement vérifiées.

Enfin il faut ajouter que beaucoup de mots sont accompagnés de leur contraire ou de leur synonyme : indication qui en fait mieux ressortir encore le sens.

L. G.

On nous envoie de SORANTON (Pensylvanie) un **rapport** spécial sur les travaux de l'Institution des sourds-muets de cette ville et sur les résultats qui ont été obtenus.

L'établissement dirigé par Miss Emma Garrett assistée d'un conseil d'administration reçoit indistinctement des garçons et des jeunes filles.

L'éducation de tous ces élèves est faite par la méthode orale pure, les signes et l'alphabet manuel sont rigoureusement proscrits.

Afin d'intéresser plus vivement encore la population au sort des infortunés qui lui sont confiés, la directrice a eu l'heureuse idée d'organiser des « *exhibituris* » et c'est le compte rendu de ces séances qui font le principal objet de ce rapport.

Ces séances, au nombre de trois, ont eu lieu le 11 mars, le 30 mai et le 17 juin de cette année. Elles ont été consacrées presque exclusivement aux exercices de lecture sur le livre, les élèves ont prouvé qu'ils avaient fait des progrès sérieux dans cet art si difficile.

Au moyen de la lecture sur les lèvres, Miss Garrett donne à ses élèves des notions générales sur les trois règnes de la nature (animal, végétal, minéral), à la séance finale les pensionnaires de l'institution ont pu même lire aussi et transcrire sur leurs ardoises des phrases se rapportant au gouvernement des États-Unis et aux ressources qu'offre ce pays.

La façon dont la directrice enseigne les quelques notions de droit législatif est assez originale :

« Les garçons et les filles sont gouvernés par leur père et mère à la « maison. Ils sont gouvernés par leurs professeurs à l'école. La popula- « tion est gouvernée par un maire dans la ville. M. Repple est le « maire de Soranton. L'*État* est gouverné par un gouverneur. M. Bearer « est à la tête de notre État. Il demeure à Hanisburg. Hanisburg est la « capitale de notre État. Tous les États-Unis sont gouvernés par un pré- « sident. M. Cléveland est actuellement notre président Il demeure à « *Mite Houv* dans la ville de Washington. Washington est la capitale « des États-Unis. Le maire, le gouverneur et le président sont élus par « le peuple. M. Repple et Beard sont républicains. Le président Cléveland « est démocrate. — Votre père est-il républicatn, démocrate ou *mugs-* « *tump* » ? — Mon père est...

Les élèves ont pu faire aussi mentalement de petites additions et de petites multiplications; la façon ingénieuse dont Miss Garret enseigne la multiplication nous paraît digne d'être rapportée ici.

Ada dit : 7 fois 1 font 7 etc...
Alla dit : 8 — 1 — 8 etc...

Edith dit et écrit :

9 fois 5 font ?

9 fois 6 font 54, puisque la somme de 9 fois 6 est 54.

6
6
6
6
6
6
6
6
6
———
54

$6 \times 9 = 54$ 6 × 9 = 54 IIIIII IIIIII IIIIII IIIIII IIIIII IIIIII IIIIII IIIIII IIIIII

6 12 18 24 30 36 42 48 54

DUMONT.

L'Éditeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

Tours. imp. Deslis frères, rue Gambetta, 6,

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 11. Février 1887.

UTILITÉ D'UN SYLLABAIRE

OU DE TABLEAUX DE SYLLABATION

« La lecture à haute voix et, par suite, la connaissance des caractères typographiques est une question qui s'impose. C'est pour les étrangers qui visitent nos classes, pour les parents et pour le professeur lui-même un précieux moyen de contrôle. Quels sont les moyens à employer pour atteindre notre but? Y a-t-il de nouveaux exercices à faire pour cela? »

La réponse à cette question, que posait un jour devant nous M. le Dr Peyron, réside dans la confection d'un syllabaire ou de tableaux de syllabation appropriés à notre enseignement spécial, c'est-à-dire disposés comme doivent l'être des tableaux destinés à des enfants non encore en possession d'un langage articulé complet.

Est-ce parce que les tableaux de syllabation publiés jusqu'à ce jour ont paru insuffisamment adaptés à notre enseignement qu'un certain nombre de maîtres sont peu partisans de leur emploi? C'est probable, mais il serait injuste, croyons-nous, de se hâter de condamner le principe et de déclarer que le seul livre à mettre sous les yeux de l'élève c'est la bouche du maître. Certes ce dernier est le meilleur, mais les livres destinés à fixer ce qui est sorti de la bouche du maître, et autant que possible dans l'ordre que celui-ci a suivi, sont d'un secours indispensable, en matière de syllabation, aussi bien qu'en matière d'histoire ou de tout autre branche de la science.

On conçoit facilement que les tableaux à l'usage des entendants-parlants ne puissent nous être utiles. La pensée qui a présidé à leur confection est tout juste l'opposée de celle qui doit guider les auteurs de tableaux à l'usage des sourds-parlants.

Les premiers procèdent par décomposition et nous procédons par reconstitution.

Ils s'attachent à séparer les syllabes pour habituer leurs élèves à les prononcer toutes clairement et nous nous efforçons de les réunir au plus tôt de peur que nos enfants s'attardent trop sur chacune. Ils ont à lutter contre la tendance bien connue des jeunes écoliers à courir vers la fin de la phrase sans respirer aux endroits convenables et nous avons à combattre le défaut exactement contraire d'enfants qui respireraient trop souvent si nous n'y prenions garde.

D'ailleurs, il faut être au courant des difficultés organiques particulières que présente l'acquisition de chaque son, pour pouvoir dresser une échelle logiquement graduée des éléments de la parole. C'est parce que les instituteurs d'enfants entendants n'ont pas fait, comme nous, une étude particulière de ces difficultés, que les tableaux dressés par eux ne sauraient être employés avec profit dans notre enseignement.

Pour nous seconder utilement, les tableaux dont nous nous servirons doivent être en quelque sorte, l'écho des leçons de parole.

Quand un son a été enseigné à un élève et qu'il l'articule bien, nous donnons à celui-ci la représentation graphique de ce son. Beaucoup de maîtres se contentent de la lui donner en écriture anglaise. J'estime, pour ma part, qu'il n'y a pas le moindre inconvénient, qu'il y a même avantage, à lui montrer aussi la représentation typographique du même son.

A chaque nouvel élément d'articulation acquis par l'élève, nous mettrons donc sous ses yeux la représentation écrite de cet élément — écriture anglaise et caractère typographique juxtaposés — et nous lui apprendrons à reconnaître chacun de ces éléments entre tous ceux qui pourront figurer auprès de lui sur le même tableau.

Après quelques tableaux où paraîtront d'abord des sons isolés, puis des syllabes simples et directes formées des articulations les plus faciles à acquérir pour le sourd-muet (*pa*, *ta*, *fa*), viendront ensuite des tableaux contenant des syllabes complexes et inverses, enfin des agglomérations de syllabes formant des mots.

Aussitôt que nous pourrons, avec les sons et articulations connus de nos élèves, former des mots qui figurent dans le vocabulaire français, nous nous empresserons de les montrer à nos jeunes sourds pour qu'ils apprennent à bien articuler des mots qu'ils seront exposés à rencontrer plus tard dans les livres et pour habituer leur œil à la physionomie graphique particulière à chacun de ces mots.

Dès les premières leçons, nous pourrons faire passer sous les yeux de nos élèves un certain nombre de vocables ayant un sens déterminé dans notre langue, tels que : *papa*, *chat*, *pacha*, *sac*, *tasse; eau*, *pot*, *faux*, *seau*, *poteau*, *château*, *chapeau; sofa*, *loto*, *cachot*, *copeau*, etc. etc. Remarquez que, dans la composition des mots que je viens de citer, n'entrent que des éléments faciles à enseigner, et par lesquels la plupart des maîtres sont d'accord de commencer ; ce sont : les consonnes explosives *p*, *t*, *k*; les sifflantes *f*, *s*, *ch*; et les deux sons *a*, *o*.

Les éléments nouveaux qui viendront s'ajouter tous les jours à ceux-ci nous fourniront successivement un plus grand nombre de combinaisons possibles et nous permettront de faire lire à nos élèves une quantité de plus en plus considérable de mots existants dans notre langue.

Il viendra un moment où quinze éléments enseignés nous suffiront pour composer plus de cent cinquante mots.

C'est à ce moment que je trouve de plus en plus utiles les tableaux de lecture.

En effet, puisque l'élève a en lui les moyens de prononcer convenablement ces cent cinquante mots, je crois bon de lui en faire connaître la plus grande partie, sinon tous, à titre d'exercice de vocalisation bien entendu. Il n'est pas question de leur en donner le sens.

Or, si l'on ne met pas d'avance entre les mains du professeur des tableaux où il trouvera ces combinaisons toutes faites, il ne lui est pas facile de les avoir présentes à l'esprit à la minute précise où il en aura besoin. Si vous l'obligez à des recherches que des tableaux pourraient lui éviter, vous lui occasionnerez une perte de temps et une peine parfaitement inutiles à dépenser.

Ce qui est vrai, alors qu'il ne s'agit encore que de quinze éléments pouvant nous fournir cent cinquante mots à faire lire, devient de plus en plus évident quand nous nous trouvons en présence de vingt ou trente éléments qui suffisent à former, par de multiples combinaisons, plusieurs milliers de mots.

Que ce chiffre n'épouvante pas nos confrères, je n'émets pas la ridicule prétention de faire défiler tout le vocabulaire français sous les yeux de nos écoliers.

Mais j'estime qu'on peut leur faire connaître, toujours à titre d'exercice de vocalisation, une grande quantité de mots qu'ils reconnaîtront aussitôt qu'ils les rencontreront dans un texte, et qu'ils articuleront avec plus de sûreté.

Plus, dans un texte, la proportion de mots déjà connus de l'élève sera forte, et moins nous verrons se produire de ces hésitations, de ces arrêts brusques, de ces heurts répétés sur une même syllabe, qui rendent si inintelligibles nos écoliers lorsqu'ils essaient de lire dans un livre.

En préparant un tel résultat, nous nous serons beaucoup rapprochés du but à atteindre, qui est d'obtenir de nos élèves une lecture courante, facile et intelligible pour tout auditeur non familiarisé avec leurs défauts particuliers d'articulation.

L. Goguillot.

POST-SCRIPTUM. — Plusieurs journaux, et en particulier la *République française* du 14 janvier, par la plume de M. Francisque Sarcey, et la *Revue internationale des sciences médicales*, par celle du Docteur Martel, ont bien voulu signaler à leurs lecteurs l'article que j'écrivais ici le mois dernier. Je les en remercie très sincèrement, moins en mon nom personnel qu'au nom de nos intéressants pupilles, sur lesquels nous sommes heureux d'attirer le plus possible l'attention de tous les gens éclairés et de bon vouloir.

Une double erreur d'impression m'a fait dire, au cours de cet article (p. 291, 5e ligne) « phrases » pour « phases » et « remplacé » pour « renversé » (même page, 27e ligne.)

L.G.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN

Dans les Écoles de Sourds-muets

Il ne manque pas d'instructions relatives à la manière d'enseigner la langue au sourd-muet, de lui présenter les leçons de choses, de l'initier au calcul, à l'histoire, à la géographie, au droit usuel et à une foule d'autres connaissances qui figurent dans les programmes de nos écoles. Nulle part je n'ai trouvé un examen approfondi de la marche qu'on doit suivre avec lui dans l'enseignement du dessin et des avantages qu'il peut retirer de la connaissance de cet art.

Je ne suis pas professeur de dessin et je me garderai bien de disserter sur le choix d'une méthode et sur les principes qui doivent présider à cet enseignement. Je veux seulement, tant l'ignorance est présomptueuse, faire quelques réflexions sur les avantages que peut en retirer le sourd-muet ; je veux simplement présenter quelques observations sur son utilité et sur la place qu'il doit tenir dans l'éducation de nos élèves.

Peut-être ainsi ferai-je parler des voix plus autorisées que la mienne et donnerai-je à quelques personnes plus compétentes que moi l'idée de faire connaître leur avis sur cette question ; peut-être provoquerai-je ainsi un échange de vues et d'opinions, échange qui ne peut qu'être utile au progrès.

Le dessin a pour objet de placer sous nos yeux, à l'aide de l'imitation, l'image des choses éloignées ou absentes. Par le dessin, nous pouvons imiter les objets, leurs formes, leurs dimensions et leurs qualités visibles à l'œil; conserver l'image des lieux, la mémoire des événements, reproduire une action, un état. A ce titre, il doit être considéré, sinon comme un véritable langage, du moins comme un moyen d'enseignement, comme un moyen de communiquer la pensée.

Il a joué de tout temps un rôle considérable comme moyen

d'instruction préliminaire pour le sourd-muet. Je ne crois pas nécessaire de rappeler ici l'usage qu'en ont fait Kerger, Raphel, Lasius, Arnoldi, l'abbé Deschamps, Bébian et tant d'autres instituteurs.

Quelques-uns, réduits sans doute à instruire leurs élèves dans l'intérieur d'une salle, comme Bulwer, Georges Pasch et le P. Vanin, se sont fait illusion sur son efficacité comme moyen d'enseignement et n'ont guère employé que ce procédé.

Je ne parlerai pas davantage de ceux qui se sont servi du dessin pour personnifier des êtres moraux, pour faire apparaître la puissance divine sous une forme visible, pour donner l'enseignement religieux, pour retracer les idées abstraites de temps, de durée, de rapport et toutes les conceptions qui ne revêtent pas une forme matérielle ; c'était s'exposer à la conception vague et incomplète, à l'incertitude, à l'erreur.

Aujourd'hui, les musées scolaires aussi variés et aussi bien composés que possible, et surtout le grand livre de la nature permettent de restreindre heureusement l'emploi du dessin et de n'en faire qu'un instrument de rappel, alors qu'autrefois on avait trop voulu en faire un moyen d'intuition. Oui, le dessin n'est que le reflet du langage des faits, n'est qu'un puissant instrument de rappel, qui ne peut réveiller que les idées qu'a produites l'observation directe des choses, et ce n'est que comme tel qu'il doit intervenir dans nos classes. Il est toujours préférable en effet de montrer au sourd-muet l'objet dont on veut lui apprendre le nom, pour lui en donner une idée plus nette et plus vive, et pour lui permettre d'en examiner toutes les qualités caractéristiques. Ce n'est qu'après qu'il a vu l'objet, qu'il l'a observé, qu'on peut en reproduire l'image dessinée chaque fois que le besoin s'en fait sentir. En un mot on enseigne les noms des objets par l'intuition, par la perception ; on rappelle les objets et leur nom par le dessin.

Mais, c'est à un autre point de vue que je désire me placer ; c'est sous le rapport artistique et surtout industriel que je veux envisager l'enseignement du dessin.

Au point de vue artistique, il est une source de jouissance pour le sourd-muet ; il favorise chez lui le développement du sens esthétique et lui apprend à mettre de l'ordre et de la proportion dans ce qu'il produit. Ce n'est pas que nous nous proposions de ne faire que des artistes de nos élèves (il y en a cependant, témoins les Deseine, les Peyson, les Princeteau, les Loustau, les Félix Martin, les Paul Choppin, et tant d'autres), nous nous proposons avant tout de permettre à chacun d'eux de donner une forme à sa conception et d'écrire les choses comme il les voit ou comme il les pense. Le dessin devient alors un langage tangible qui, avec la parole et l'écriture, complète les moyens qu'a le sourd-muet pour se faire comprendre. Et même, s'il ne savait ni parler, ni écrire, le dessin serait encore pour lui un moyen de communication des plus utiles. Je n'en veux pour preuve que l'anecdote suivante que j'entendais raconter tout dernièrement par un peintre distingué : — Il y avait, il y a une trentaine d'années, dans une ville de Hollande, une marchande qui tenait une petite boutique à proximité d'une caserne. Elle ne savait ni lire ni écrire. Sa principale clientèle se composait des soldats de la caserne et quelques-uns lui achetaient souvent à crédit. Comme elle était incapable d'écrire leurs noms, qu'elle ignorait du reste, elle avait trouvé un moyen très ingénieux de tenir sa comptabilité en ordre : sur l'une des planches de son étalage elle faisait en traits grossiers avec la pointe d'un couteau la tête de chacun de ses débiteurs et elle marquait devant chaque portrait autant de barres qu'il lui était dû de drachmes par exemple.

Au point de vue industriel, le dessin est indispensable pour l'exercice de presque toutes les professions. Il appelle et exerce l'attention et offre dans une foule de circonstances d'incontestables avantages. L'Institution nationale des sourds-muets de Paris, qui possède un certain nombre d'ateliers, donne, on le sait, l'éducation professionnelle à tous ses élèves. Dans l'état actuel, où le cours d'instruction n'est encore que de sept ans, tous les enfants sont, à partir de la quatrième année, versés dans un atelier. Pendant quatre ans

consécutifs ils sont exercés quatre à cinq heures par jour à la pratique d'un art manuel. Dans le choix d'une profession, il est tenu compte des dispositions physiques et intellectuelles de l'élève en même temps que de ses préférences et du désir de ses parents. Pendant les trois premiers mois, le nouvel apprenti est en quelque sorte mis à l'essai, pour s'assurer de ses propres goûts et de ses aptitudes personnelles et peut être autorisé à changer d'atelier. Passé ce délai, à moins de causes exceptionnelles, aucune demande de ce genre ne lui est accordée. — Nos élèves peuvent apprendre le métier de sculpteur sur bois, de typographe, de lithographe, de menuisier, de jardinier, de cordonnier et enfin de tailleur. — L'administration, justement préoccupée de l'intérêt et de l'avenir des élèves, étudie en ce moment la possibilité d'étendre l'enseignement professionnel et d'apprendre de nouveaux états qui auraient l'avantage de pouvoir être exercés isolément dans une chambre, de convenir au sourd-muet et de lui permettre de gagner honorablement et facilement sa vie, suivant sa condition, sans qu'il ait besoin de quitter son pays et sa famille. Telles sont, par exemple, les professions de graveur, de dessinateur, de tourneur, de peintre, de vitrier, etc.

Que si le dessin est utile à tous le monde, s'il prépare à l'apprentissage d'une profession, s'il est un instrument de travail, ne forme-t-il pas de ce chef une des questions importantes de l'instruction du sourd-muet et ne doit-il pas à ce titre être l'objet de notre attention? — Je touche là, je le sais, à un sujet délicat, mais comme je ne veux l'examiner que superficiellement, on m'excusera si je dis encore quelques mots de l'enseignement du dessin tel que je le conçois.

Le dessin ne doit pas être un passe-temps donnant lieu à des productions fantaisistes laissées au caprice de l'élève. Devant concourir à faire du sourd-muet un ouvrier habile et capable, il devrait être enseigné à tous nos élèves sans exception suivant un programme logique et raisonné.

Il serait une des branches de l'enseignement pendant toute la durée du cours d'instruction, depuis l'arrivée de l'élève jusqu'au jour où il nous quitte.

Il va sans dire que le temps à lui consacrer serait variable suivant l'âge de l'élève, suivant sa profession, suivant ses aptitudes.

Le cours serait le même pour tous pendant les trois premières années. Dès le jour où le sourd-muet est devenu apprenti, l'enseignement du dessin prendrait alors une direction conforme aux besoins de sa profession. Et en dehors de ceux qui ont choisi une profession artistique, comme les sculpteurs, les lithographes, les graveurs, et de quelques autres qui montrent une aptitude très prononcée, et qu'on pousse vers l'art, on laisserait une large place, dans l'enseignement donné aux autres, au dessin rapide, au dessin à main levée. Que l'apprenti menuisier soit exercé à prendre en quelques coups de crayon le dessin d'un meuble entrevu à une exposition; que le serrurier sache dessiner une grille qu'il a trouvée jolie; que le jardinier puisse prendre le croquis d'un parterre ou d'un jardin qu'il a visité; voilà ce que l'enseignement du dessin nous promet; voilà ce qu'il nous donnera si nous faisons passer nos élèves par une série d'exercices faciles destinés à habituer leurs yeux à voir, destinés aussi à les récréer. Dans ces conditions, en effet, le dessin est une récréation plutôt qu'un travail.

On montrerait pendant trois heures par semaine à tous les élèves de première année réunis, afin d'exciter leur émulation et d'entraîner, par la comparaison du travail de chacun, les incapables ou les paresseux, à tenir un crayon, à tirer une ligne droite, à tracer des verticales, des horizontales et des obliques, à représenter, d'abord d'après des modèles, des figures dont les formes sont les plus simples, des angles droits, aigus et obtus, des triangles, des carrés, des losanges, des rectangles, des parallélogrammes, des cubes, des trapèzes, des arcs de cercle, des circonférences, des prismes, des pyramides, des cônes. C'est en un mot l'alphabet du dessin. Peu à peu on leur ferait appliquer ces notions a des compositions simples, prises dans leur entourage immédiat. C'est ainsi qu'une ligne horizontale peut être divisée en six parties : si des points de division 1 et 5 on abaisse des perpendiculaires, on obtient

la figure d'une table où d'un escabeau. — De même, si on divise une verticale en deux, et si du milieu on tire une ligne horizontale sur la droite, égale à la moitié de la perpendicuaire tracée, et si du point final on abaisse également une perpendiculaire de la longueur de la ligne horizontale, on a une chaise. — De même encore, deux lignes verticales ou horizontales reliées entre elles par un certain nombre de lignes transversales tirées à intervalles égaux forment une échelle. On peut ainsi représenter une foule d'objets usuels, une barrière, une croix, une maison, une terre, une boîte avec des compartiments, une tombe, un drapeau, une fourche, un balai, un damier, un tambour, une balance, une fenêtre, une persienne, etc.

Pendant cette première année consacrée aux éléments, l'élève dessinerait d'abord sur l'ardoise avec le crayon d'ardoise et sur le tableau noir avec la craie ; plus tard sur du papier avec un fusain ou un crayon ordinaire.

L'emploi de la règle serait rigoureusement proscrit ; par contre, on pourrait permettre de vérifier grosso modo toute mesure avec le crayon d'ardoise, le fusain ou le crayon ordinaire.

Ici je pose deux points d'interrogation et je demande :

1° Si le papier quadrillé dont on a abusé, à mon avis, ne devrait pas être employé tout à fait au début, pendant les deux ou trois premiers mois. A côté des nombreux inconvénients qu'il présente, il a l'avantage d'indiquer par ses divisions la direction des lignes et leur grandeur relative ;

2° Si on ne pourrait pas aussi faire faire du décalque aux jeunes élèves, à la condition de considérer cet exercice comme une occupation, un amusement, un entraînement pour ceux qui montrent moins de dispositions. Le décalque en tout cas ne doit pas être considéré comme une préparation au dessin sur lequel il exerce plutôt une influence fâcheuse ; ce serait une mauvaise méthode qui ne produirait pas plus de résultats que si, pour les lèçons d'écriture, on faisait suivre par l'élève des caractères tracés à l'avance.

Pendant un temps plus ou moins long qu'il est difficile de

fixer à l'avance, le même travail pourrait être donné à tous les élèves d'une même année. Mais bientôt, comme il en est toujours de plus laborieux ou qui ont des dispositions plus grandes, qui prendraient de l'avance sur leurs camarades, il conviendrait de donner des tâches individuelles.

Enfin, le professeur de dessin ne doit pas oublier que, chaque jour, tout en évitant les expressions trop techniques, il aura des explications à fournir par la parole. C'est ainsi que le professeur de dessin est doublé d'un professeur de langue ; c'est ainsi que l'enseignement du dessin peut venir en aide à l'enseignement de la langue.

Pour l'élève de deuxième année, trois heures par semaine seraient aussi consacrées à l'étude du dessin géométral. Il apprendrait à représenter des objets usuels correspondant à des mots pris dans son vocabulaire : une girouette, des lunettes, une scie, une lampe, une marmite, un champignon, un fusil, un sabre, un fer à cheval, etc...

Comme ses camarades de première et de deuxième années, l'élève de troisième année dessinerait trois heures par semaine des objets usuels : une pipe, un nez, une main, une oreille, un marteau, une hache, une pendule, un parapluie, etc... Ce serait une véritable continuation des leçons de choses ; au dessin géométral il joindrait le dessin linéaire, on lui ferait faire des combinaisons de lignes à la règle et tracer des lignes courbes.

A partir de la quatrième année d'études, les élèves ne suivraient plus le cours de dessin par classe ou par année, mais par atelier, par profession. L'enseignement se conformerait alors au besoin de la profession et suivrait toujours une marche logique et graduée.

Les apprentis menuisiers, cordonniers, typographes, jardiniers, tailleurs continueraient à dessiner séparément trois heures par semaine.

Le menuisier ferait du dessin géométral, du dessin linéaire, du dessin d'ornementation ayant rapport à son métier ; on lui apprendrait à copier d'après nature les outils dont il se

sert, les différents meubles, et on lui donnerait quelque connaissance des styles.

Le cordonnier dessinerait d'après nature ses outils, les chaussures, les formes, etc.

Le typographe ferait du dessin géométral, du dessin linéaire et du dessin d'ornement se rapportant à son métier.

Le jardinier ferait du dessin géométral, du dessin linéaire et dessinerait autant que possible d'après nature les instruments de jardinage, une feuille, une fleur, un fruit, une plante, un arbre, une serre, un parterre, un jardin.

Le tailleur reproduirait par le dessin des objets, les outils qu'il emploie et copierait d'après nature les différents vêtements, tout ce qui compose par exemple l'habillement de l'homme.

Restent les sculpteurs, les graveurs, les lithographes, c'est-à-dire ceux qui montrent plus de goût que leurs camarades, qui semblent avoir une vocation à développer pour l'avenir et qu'on veut pousser plus loin.

Ceux-ci dessineraient cinq heures par semaine. Le cours qu'ils suivraient serait en quelque sorte la synthèse de tous les autres réunis. Ils feraient beaucoup de dessin à main levée, du dessin linéaire, du dessin d'ornement, du dessin dans l'espace, c'est-à-dire l'étude des objets ou modèles dans leur apparence, de la bosse, des animaux, du paysage, etc.

Ils se livreraient à une étude très sommaire de l'anatomie, à l'étude de la plante vivante et de ses combinaisons ornementales, à la connaissance des styles, et feraient des copies d'après des modèles en papier, en bois, en plâtre, et surtout d'après nature.

Telle est, aussi complète qu'un *profane* peut la formuler, la marche que je voudrais voir suivre dans l'enseignement du dessin.

Et, pour me résumer, je dirai en terminant :

1° Le dessin est plus nécessaire au sourd-muet qu'à tout autre ;

2° En général, et il faut s'en féliciter, le sourd-muet montre pour cet art des dispositions assez heureuses;

3° La nécessité d'enseigner le dessin à tous les sourds-muets pendant toute la durée des études s'impose;

4° Pendant les trois premières années, les élèves groupés par année auraient chacun trois heures de dessin par semaine;

5° A partir de la quatrième année, le groupement serait fait par profession et l'enseignement serait gradué et dirigé suivant les besoins;

6° Les apprentis sculpteurs et lithographes dessineraient cinq heures par semaine, et leurs camarades trois heures seulement;

7° En suivant une marche logique et progressive et en augmentant dans des proportions aussi sensibles le temps consacré à l'enseignement du dessin, on peut espérer des succès magnifiques pour les uns, des résultats utiles pour tous les autres.

A. DUBRANLE.

DE L'ENSEIGNEMENT DONNÉ AUX SOURDS-MUETS

SUR LES IDÉES D'ORDRE ABSTRAIT ET MORAL

DANS LES QUATRE PREMIÈRES ANNÉES D'INSTRUCTION

Le but principal des soins donnés aux sourds-muets a toujours éte l'éducation morale de ces malheureux ; et la méthode orale, malgré son importance pour la vie sociale, n'a été adoptée qu'à condition de remplir ce but, du moins autant que les autres méthodes. C'est pour cela que quand on leur objecta que l'enseignement de l'articulation devait retarder un peu cette précieuse éducation, les partisans de la méthode orale se hâtèrent de déclarer que, après quelques mois d'instruction, les élèves possédaient un nombre suffisant de mots pour recevoir les premières notions d'ordre moral (congrès de Milan). Heureusement, pour obtenir ces résultats, notre méthode n'a pas dû inventer des procédés nouveaux; elle s'est servie de la méthode naturelle d'enseignement, qui, il faut le reconnaître avec gratitude, avait déjà été appliquée à l'éducation du sourd-muet par l'écriture. Grâce à cette méthode, les faits les plus simples et usuels de la vie du sourd-muet, même dans les murs de la

classe, les sentiments et les idées qui éclosent même dans cette petite enceinte deviennent la matière et les moyens puissants par lesquels pourra commencer franchement l'enseignement des mots les plus importants à l'éducation morale du sourd-muet. Les idées de bien et de mal, de bonté et de méchanceté, d'affection, de devoir et autres de cet ordre, reçoivent leur dénomination dans le cours même d'articulation, et la preuve que les élèves y attachent un sens juste, c'est qu'ils les emploient à propos, quand l'occasion s'en présente. La raison de la facilité de cet enseignement primordial, est que le professeur n'a qu'à appliquer des mots à des faits moraux accomplis par les élèves mêmes ; il n'a rien à expliquer : c'est tout simplement le baptême des idées. Ainsi, par exemple, il semble étonnant de voir des élèves qui ont appris les expressions *c'est bien, c'est mal,* en rapprochaut deux cahiers, l'un en ordre et l'autre en désordre, de les voir, dis-je, appliquer ensuite ces expressions à des faits d'une bien plus grande entité ; mais la surprise disparaît quand on réfléchit que les élèves formaient déjà les jugements exprimés par ces deux petites propositions, et qu'ils ont, comme les autres enfants, la faculté de généraliser déjà active ; d'où il s'ensuit que ces expressions prennent dans leur esprit ce même caractère de généralité, et pourtant elles reviennent à la mémoire et aux lèvres des élèves chaque fois que l'occasion se présente de renouveler ces jugements.

L'on ne doit pas croire, en outre, que les élèves, en apprenant les expressions de cet ordre, les appliquent aux manifestations matérielles des faits moraux ; non, ils vont droit à la racine, au sentiment même, et ils distinguent un sentiment d'un autre sentiment, quelle que soit l'affinité des apparences extérieures pour tous les deux. Par exemple, des élèves auront à différentes reprises sur des faits accidentels éprouvé et laissé voir à leurs camarades les sentiments de la *peur* et de la *honte*, et le professeur aura profité de ces occasions pour enseigner ces deux mots ; or, s'il se produit un fait qui provoque de nouveau chez un élève le sentiment de la peur, et que le professeur emploie le mot *honte*, tous les élèves s'écrieront : non, *peur*.

Cependant l'élève peureux n'aura fait que se cacher derrière son éducateur, comme, à l'occasion de la visite de quelque personnage, aura fait le même élève ou quel qu'autre saisi de *honte*. Mais qu'importe l'égalité de ces apparences extérieures ? Les élèves ne s'y méprennent pas, c'est le sentiment qui se révèle à leurs yeux.

Cela posé, on doit reconnaître que le vocabulaire du sourd-muet au début de l'instruction se forme comme celui des autres enfants ; c'est-à-dire que ce vocabulaire contient non seulement des noms de choses matérielles, mais encore il s'enrichit des mots d'un ordre quelconque, qui sont comme la nomenclature des faits, des idées et des sentiments éclos dans la première année de l'éducation.

J'aurai à revenir sur cet argument pour démontrer que l'enseignement donné de la sorte aide admirablement à l'usage de la parole ; pour l'instant, observons simplement que si l'enseignement en question peut commencer dès la première année d'instruction, il est bien naturel et juste qu'on le continue dans les années suivantes et qu'il s'y développe en raison de la plus grande quantité de matières que fourniront les progrès des élèves en raisonnement et en langage.

Aussitôt que l'on introduit le sourd-muet dans l'enseignement de la construction du langage, quelqu'un, voyant la difficulté que les élèves rencontrent à retenir et à appliquer les premières formes du discours, se demande comment l'élève pourra avancer dans les idées d'ordre abstrait et moral vu que son intelligence ne parvient que difficilement et lentement à démêler les minuties de la grammaire. La méthode naturelle répond, à cette objection, qu'un enseignement quelconque est d'autant plus facile que l'objet est plus sensible, ou, pour mieux dire, plus senti de l'élève et plus intéressant. Or il est vrai qu'on peut enseigner le *genre, le nombre, le temps*, en un mot, tout le mécanisme du langage sur des *faits* ; ainsi, par exemple « un *cheval* » et « deux *chevaux* » seront des faits suffisants pour apprendre à l'élève la forme du pluriel des noms ; cependant l'attention n'est pas beaucoup excitée par ces deux faits, la comparaison qu'on en fait est d'un genre bien peu intéressant, et la modification de forme qui est en le résultat ne touche pas beaucoup le sourd-muet. Ainsi la valeur du pronom *le* dans la proposition : *Pierre a pris un papier et l'a déchiré*, ne sera pas saisie et retenue facilement comme la valeur du mot *mémoire* dans la proposition *Pierre a beaucoup de mémoire*, enseignée à un moment où les élèves voient non sans un certain intérêt que leur compagnon répète une longue série de noms. Et pourquoi ? Parce que le second fait est bien plus intéressant que le premier et il fixe bien plus l'attention des élèves. Donc l'enseignement de la langue des idées et des faits d'un genre quelconque, et l'enseignement de la construction graduelle du discours sont distincts entre eux et le premier est plus facile que le second pour les élèves. Ceci est confirmé par les erreurs que les élèves font en parlant ou en écrivant ; car dans le cours entier d'instruction et jusque dans la dernière année, nous retrouvons dans les discours et les compositions des élèves des fautes de grammaire, tandis que leurs idées sont très justes, l'erreur de forme est moins grave que celle de la pensée. C'est dommage, mais qui préférerait le contraire ? — Donc il faut conduire l'enseignement régulier de la syntaxe d'une manière bien lente, et ne l'étendre qu'en suivant une progression très prudente ; et il faut enseigner la langue sur des faits d'ordre moral qui se répètent bien souvent et fournissent aussi des occasions continuelles de raffermir les formes qui les expriment.

Gardons-nous bien de vouloir élever l'édifice du discours trop vite, en prenant pour base quelques mesquines actions exécutées dans la classe ; nous prolongerions l'enfance de nos élèves, et inutilement ; car, ces formes du langage enseignées péniblement et répétées à l'ennui sur les mêmes objets, faute d'une distribution large dans une vaste matière, faute d'une progression lente au milieu d'idées vivifiantes, faute du développement de l'esprit des élèves dans un champ intéressant, ces formes chéries ne seraient jamais maniées par nos élèves d'une manière sûre et spontanée. Il faut se faire petit avec ces chers enfants ; mais cela veut dire, il me semble, qu'il faut s'emparer de leurs idées et se servir d'elles pour enseigner la langue ; les minuties de la grammaire ne sont pas dans leurs idées ; par conséquent ce n'est pas avec elles que nous devons commencer l'enseignement de la langue. Puisque l'esprit et le cœur de nos élèves sont avides de donner une sanction à leurs sentiments et à leurs idées; puisque, au moyen de formules de langage très simples, on peut

contenter ce penchant précieux et nourrir le sourd-muet de l'aliment qui est le plus important, suivons la route que la méthode naturelle nous a ouverte, qui hâte l'éducation morale de nos enfants, facilite l'acquisition régulière de la construction grammaticale, et prévient l'invasion des gestes dans la matière la plus délicate de l'instruction.

A l'appui de ces idées, qu'il me soit permis de formuler quelques propositions d'une autorité incontestable, et de rendre ainsi en même temps un hommage à la mémoire des hommes qui, plus que d'autres, ont contribué à la formation de la méthode naturelle et qui pour cela méritent bien la reconnaissance des instituteurs des sourds-muets, auxquels cette méthode a aplani les difficultés.

« Imiter la mère et tout ce qui entoure l'enfance, tel devrait être le premier soin de l'instituteur des sourds-muets. » (Sicard, Théories des signes, p. 26.)

« C'est donc à la méthode naturelle que nous devons avoir recours pour enseigner au sourd de naissance la langue de son pays. Ce que la mère fait avec la parole, sous l'influence de l'inspiration divine, nous le ferons avec l'écriture, après nous être convenablement pénétrés de procédés si simples qu'on les a crus longtemps surnaturels. » (Valade-Gabel, Méthode, p. 23.)

« Aux yeux des esprits prévenus ou superficiels, l'enseignement de la mère n'est que sotte routine, imitation aveugle, répétition machinale, négation de toute méthode. Peu touché de ces dédains et fort de notre expérience, parvenu à ramener les connaissances banales de l'enfance à un enseignement net, précis, rigoureusement enchaîné, nous avons le droit de soutenir, nous, que loin de suivre une absurde routine, les mères emploient un ensemble de moyens intimement liés avec les instincts, la constitution morale et l'organisation physique des enfants. Ces moyens font la puissance et la fécondité de l'enseignement qu'elles donnent et se résument dans les mots : *excitation, activité, imitation, analogie, habitudes, acquisition des connaissances par intuition, culture des facultés par le mécanisme et les propriétés du langage.* » (Idem.)

« Comme la mère a employé des expressions correspondant à des faits moraux, à des rapports et à des qualités abstraites, aussi bien que des expressions ayant trait à des faits accessibles aux sens, et que d'ailleurs il est organisé pour sentir moralement, comprendre et abstraire, l'enfant pénètre simultanément dans le monde physique, dans le monde moral et dans le monde intellectuel. Il apprend dans le même temps, par exemple, la valeur des mots *prendre, aimer, vouloir*, et il les apprend avec une égale facilité, parce que ces trois actions résultent également de sa nature ; il a la conscience d'*aimer* et de *vouloir* quand il aime et veut, tout aussi bien que celle de *prendre* quand il prend un objet quelconque. L'humanité se développe comme la plante, progressivement sans doute, mais dans toutes ses parties à la fois. Les savants qui veulent obtenir en trois périodes successives le développement du corps, celui de l'esprit et celui du cœur, agissent comme l'horticulteur qui s'opposerait à tout développement de la tige, avant que les racines eussent acquis toute leur force, et à celui des bourgeons à fruit, avant que la tige eût atteint son dernier accroissement. Il en est d'ailleurs des facultés de l'âme comme

de certaines semences qui veulent être confiées à la terre en leur saison : en ajourner la germination, c'est en compromettre l'existence. » (Idem, p. 32-33.)

« Les idées religieuses et les idées morales forment la base essentielle de toute éducation ; au sein de la famille elles s'instillent dans l'âme des enfants partout et toujours, et ce n'est pas autrement qu'elles doivent être communiquées au jeune sourd-muet ; d'ailleurs, chez lui plus encore que chez les autres enfants, l'instruction et le développement des facultés intellectuelles sont les conséquences du développement et de la direction donnés aux sentiments moraux, aux nobles inspirations du cœur, en un mot, les conséquences de l'éducation proprement dite. » (Idem, p. 43.)

« Organisé comme nous, et faisant, dans notre méthode, usage d'un moyen de communication qui participe des principales propriétés de la parole, le sourd-muet doit abstraire et généraliser comme nous ; pour lui comme pour nous, les mots n'acquièrent que graduellement leur signification ; attendre qu'il sache raisonner sur les abstractions pour introduire dans ses leçons des expressions abstraites, c'est, pour le mettre dans l'eau, attendre qu'il sache nager. » (Idem, p. 64-65.)

« Les idées correspondant à *pouvoir*, *vouloir*, *penser*, *savoir*, ainsi que les idées de vérité, de justice, d'intelligence, etc..., existent chez le sourd-muet ; il suffit d'en provoquer en sa présence la manifestation par un de ses camarades, et d'y associer l'expresssion voulue. » (Idem, p. 272.)

« On acquiert le sentiment de la valeur de certaines expressions abstraites avant d'y attacher une idée nette et précise. Tout sourd-muet d'une intelligence ordinaire possède à l'âge de huit à dix ans la notion des rapports dont la troisième série contient l'expression ; ne craignez donc pas qu'ils outrepassent les forces de votre élève. Il peut y avoir danger à trop ajourner ces leçons. » (Idem, p. 307.)

Voici quelques exemples de l'enseignement de la TROISIÈME SÉRIE :

TROISIÈME LEÇON : Dire du bien de... dire du mal de...

HUITIÈME LEÇON : Dans quel but : J'ai acheté un livre pour m'instruire.

NEUVIÈME LEÇON : Je ne veux pas frapper bien fort Paul, parce que c'est mal, Dieu défend de frapper.

DIXIÈME LEÇON : J'aime Dieu parce qu'il est très bon. Je travaille pour devenir instruit.

DIX-NEUVIÈME LEÇON : Moralité d'une action appréciée dans ses principales circonstances.

VINGT-UNIÈME LEÇON : Trouver le mot abstrait exprimant certaines habitudes.

VINGT-DEUXIÈME LEÇON : Développement du sens contenu dans des mots abstraits.

VINGT-SEPTIÈME LECON : Le mensonge est honteux. La tromperie est affreuse.

SIXIÈME SÉRIE : Notions élémentaires sur Dieu, l'âme et le corps, etc. — Si le jeune sourd-muet connaît le nom de la divinité, donnez-lui quelques-unes des leçons de cette série, aussitôt qu'il se sera approprié la valeur de la phrase indicative. » (Et c'est dans le premier cours, quatrième degré, qu'on met l'élève en possession de la phrase indicative.) « Le développement moral et religieux doit toujours marcher de front avec le développement intellectuel. » (Idem, p. 363-364.)

**

« Ce qu'il importe par-dessus tout, c'est d'approprier l'instruction aux circonstances extérieures, à la capacité, aux besoins moraux et au degré d'avancement du sourd-muet ; en un mot, de le faire avancer comme avancent les enfants doués de tous leurs sens, en s'appuyant sur les connaissances acquises, sur les faits ordinaires de la vie et sur les circonstances qui surgissent d'une manière inopinée. En procédant ainsi, l'instruction que le sourd-muet reçoit à l'école ressemble de tout point à celle que l'enfant ordinaire reçoit de sa mère. » (Idem, p. 222-263.)

La méthode orale n'a rien à changer dans ces idées, ni dans le plan entier de la méthode Valade-Gabel ; elle ne fait que substituer l'expression orale à l'expression écrite. Elle emploie les *commandements* pour l'enseignement des actions que l'on peut faire exécuter devant soi, sans cependant admettre la nécessité absolue de ce procédé. Quant à tout ce qui n'est pas du domaine des *commandements*, l'instituteur du sourd-muet qui enseigne avec la parole « imite la mère ; *il parle aux yeux* dans toutes les circonstances où la mère *s'adresse à l'oreille* » (Idem, p. 57) ; non plus cependant *le crayon à la main*, mais, lui aussi, la parole sur les lèvres. Et puisque l'instrument est meilleur, l'œuvre résultante ne pourrait pas être moins parfaite, une fois la méthode admise et suivie.

En effet, l'enseignement sur les idées d'ordre abstrait et moral commence dans l'année même d'articulation, et il parvient à un développement considérable avant le terme de la quatrième année. C'est dans ce laps de temps que les élèves apprennent la notion de Dieu, de ses attributs et des lois divines et morales. L'origine du monde, celle de l'homme et de la famille, la chute de nos premiers parents et la Rédemption, se dévoilent à leurs yeux. Ils pénètrent dans leur esprit et en distinguent les facultés et les opérations. Ils examinent leurs actions et leurs pensées sous le rapport de la moralité et les jugent eux-mêmes. Ils connaissent les moyens pour se délivrer et pour se préserver du vice, les secours pour atteindre à la vertu, et ils emploient les uns et les autres. Tout cela, imparfaitement sans doute, mais avec intelligence, avec l'usage sûr de la parole et sans des omissions essentielles. Tel est à peu près le programme vu en quatrième année, non seulement dans l'institution où j'ai l'honneur de professer, mais encore dans beaucoup d'autres institutions, puisque c'est le programme qu'on exige dans les écoles catholiques pour l'admission des élèves au sacrement de la pénitence ; admission que l'on fait presque partout à cette époque du cours d'instruction. Au reste, le programme correspondant des meilleures institutions n'est pas, sans doute, au--dessous de celui-ci.

Partant j'espère que cet article, qui ne dit rien de nouveau pour personne, aura du moins le mérite de réveiller chez tous nos honorables collègues un juste sentiment de satisfaction, pour le bien immense que l'instruction et l'éducation font aux pauvres sourds-muets, presque dès le début de leurs études.

(*A suivre.*)

E. MOLFINO.

DE L'AUDITION COLORÉE

Par le Dr J. BARATOUX

L'*audition colorée* est un phénomène qui consiste en ce qne deux sens différents sont simultanément mis en activité par une excitation produite par un seul de ces sens, ou, pour parler autrement, en ce que le son de la voix ou d'un instrument se traduit par une couleur caractéristique et constante pour la personne possédant cette propriété chromatique.

Ainsi, certains individus peuvent donner une couleur verte, rouge, jaune, etc., à tout bruit, à tout son qui vient frapper leurs oreilles.

Ce phénomène a été signalé la première fois en 1865, par Yerga (1) qui rapporta les observations faites naguère par Chaballier sur un malade pour lequel la perception de la voyelle *a* s'accompagnait toujours de la sensation du *noir* et celle de l'*i*, de l'*o* et de l'*e* respectivement de l'impression des colorations *rouge*, *blanche* et *grise*.

A ce propos, le professeur Lussana (1) disait dans le même journal : « Le temps viendra où, par l'analyse des associations mystérieuses qui règnent entre les phénomènes physiques et nerveux, nous y trouverons quelques lois et quelques rapports de façon que la physiologie en particulier pourra formuler les relations existant entre les couleurs et les sons. M. Lussana désignait ce phénomène sous le nom de *voix colorée*.

Dès 1864, cet auteur ayant eu la bonne fortune de rencontrer deux frères, les Tubarchi, de Parme, qui présentaient ce curieux phénomène, pria l'un d'eux, étudiant en médecine, de lui remettre l'observation de ses sensations. Ce document fut utilisé par M. Lussana pour son article de la Physiologie des couleurs (2). La voix parlée, dans ses notes les plus basses, celles que l'on peut comparer au mugissement du taureau, donnait à ces jeunes gens l'impression du jaune, tandis que la voix de transition de la basse aux tons plus élevés prenait une couleur cendrée. La voix des jeunes filles de 12 à 18 ans leur donnait l'impression du bleu d'azur, celle des femmes plus âgées tendait au violet, et celle des femmes à voix masculine donnait la sensation de l'indigo. Dans la voix chantée, les sons élevés s'accompagnaient d'une image rouge, et les sons bas prenaient une teinte noire. C'est ainsi que la voix de basse profonde leur paraissait noire, celle de baryton brun-foncé, celle de ténor marron-clair, celle de contralto brun-clair, celle de mezzo-soprano orangée, et celle de soprano rouge-vif. Cette observation donna à penser au professeur Lussana que l'organe de la notion des sons et celui de la perception des couleurs devaient résider

(1) *Archiv. Ital. per le mallatie nervose.* Milau, 1865, p. 23.
(1) *Ibid*, p. 215
(3) Lussana. *Fisiologia dei Colori.* Padova 1873, p. 122 ; in Ve volume de la *Piccola bibliotheca medica.*

dans deux circonvolutions cérébrales contiguës ; aussi ce physiologiste chercha-t-il à représenter cette disposition dans une figure, à la page 122 de son mémoire.

Jusque-là, ces faits n'avaient guère attiré l'attention des observateurs, lorsque Nüssbaumer publia, au commencement de janvier 1873, un article sur les *impressions subjectives colorées qui sont occasionnées par des impressions objectives de certains sons* (1). C'était sa propre observation et celle de son frère qui faisait le sujet de ce travail. S'amusant un jour, ils avaient suspendu par des fils un couteau et une fourchette ; chaque fois que ces objets se heurtaient, ils produisaient un son et en même temps une couleur que les deux frères Nüssbaumer se communiquaient. Depuis, le Dr Nüssbaumer étudia d'une façon plus approfondie ces phénomènes étranges et il remarqua que chaque sensation acoustique déterminait une sensation visuelle, telle que chaque ton était accompagné d'une sensation colorée constante. Les sons se traduisaient tantôt par la couleur bleue, tantôt par la couleur brune ou jaune.

Un peu plus tard, un étudiant en médecine, de Zurich, racontait à quelques amis que la production des sons déterminait chez lui certaines sensations colorées. Bleuler et Lehmann firent à ce propos une étude critique assez complète de cette question. Ils eurent même l'avantage de pouvoir observer un cas où le phénomène inverse se produisait : la flamme d'un bec de gaz brûlant tranquillement donnait à leur sujet l'impression des lettres *v* et *w*. Lorsque la flamme ne vascillait pas, elle faisait percevoir la lettre *i*. Des 596 personnes qui furent examinées en Allemagne au point de vue de l'audition colorée, on en trouva 76, c'est-à-dire 12,5 0/0 qui se dirent pourvues de la faculté de colorer les sons. La grande majorité de ces personnes accusa que l'*a* était noir, l'*o* rouge et l'*i* blanc.

Dans le courant du mois d'octobre 1881, le *London medical Record* avait proposé d'appeler cette propriété chromatique du nom de *colour hearing* , terme qu'il empruntait du reste à la *Lancet of Cincinnati* et au *MedNeuihkeiten.*

En France, ces faits ne furent guère connus que vers 1882, époque à laquelle le Dr Pedrono publia le résultat de ses recherches sur un professeur de rhétorique qui avait l'audition colorée (2).

Toutefois, MM. Pouchet et Tourneux (3) avaient rapporté qu'on avait signalé chez certaines personnes des perceptions chromatiques dérivant d'impressions acoustiqmes, sans doute, par suite d'un trajet anormal des fibres nerveuses venant de l'oreille.

De plus, l'auteur de l'article *Rétine* du *Dictionnaire des sciences médicales* (4), rapportait l'observation de Nüssbaumer en l'accompagnant de quelques remarques au point de vue de l'explication de ce phénomène.

Je fis alors l'exposé des faits précédents dans une revue critique où je cherchais à trouver la cause de ces faits curieux (5).

(1) *Wiener med. Wochenschrift*, 1873.
(2) Pedrono. —*De l'audition colorée*; in *Annales d'occulistique de Warlemont*, 1882, p. 225.
(3) Pouchet et Tourneux.— *Précis d'histologie humaine et d'histogénie*, 2e édit., 1878, p. 396.
(4) Rétine ; in *Dictionnaire des Sciences méd.* de Dechambre, p. 24.
(5) J. Baratoux. *De l'audition colorée;* in *Revue mensuelle de laryngologie et d'otologie*, 1883, mars.

Peu après, le D[r] Grazzi, de Florence (1) s'entretenait de ce sujet dans une lettre adressée au D[r] Giusti, et deux mois plus tard (2) il faisait connaître le résultat des recherches du D[r] Franceschini, de Sinalunga, sur une de ces anciennes malades qu'il avait traitée pour une affection de l'oreille. Le D[r] Barregi commenta aussi ces fais dans la *Gazzetta degli Ospedali*, (1883, n° 50). Le professeur Lussana publia alors un résumé de cette question en faisant ressortir l'importance de ses travaux précédents sur ce sujet (3).

Plusieurs observations furent alors publiées par Ughetti (4) qui avait trouvé un médecin voyant l'*a* noir, l'*é* jaune, l'*i* rouge, l'*o* blanc et l'*ou* café ; par Antonio Berti qui signala le cas d'une personne percevant l'*é* gris et l'*ou* bleu-sombre ; par Velardi, par Quaglino et par M. de Rochas (5). Ce dernier rapporte que sur 50 personnes qu'il a interrogées à ce point de vue, il n'en a trouvé que quatre ayant la perception des sons colorés et encore d'eux d'entre elles ne voient-elles que l'*a* noir. Citons encore un travail de M. Giraudeau (6). enfin le D[r] Lauret, de Montpellier (7), a publié les observations qu'il a recueillies sur trois personnes d'une même famille et sur un jeune avocat de la même ville (8).

Tel est l'historique de ces faits que les uns regardent comme physiologiques, tandis que les autres les considèrent comme pathologiques.

Pour toute personne possédant l'*audition colorée*, chaque sensation acoustique, bruit, son, voix, accords, etc., se traduit par une couleur rouge, jaune, verte, bleue, etc.

Un *bruit* quelconque détermine une image colorée qui est sombre, grise ou brune, indéterminée pour ainsi dire, comme le bruit qui l'a produite. C'est ainsi que le bruit du canon au loin n'éveille guère qu'une sensation lumineuse sans couleur. Mais dès que le bruit est intense, la couleur paraît plus claire, sans cependant changer de nuance ; s'il devient sifflant, et de plus en plus aigu, la sensation chromatique passe tour à tour sur le jaune, le gris et le bleu, suivant la cause qui l'a produite. Le D[r] Grazzi a rapporté un fait curieux que le D[r] Franceschini a observé chez une hystérique ayant eu précédemment des troubles de l'œil et de l'oreille. Lorsqu'elle était à sa fenêtre, si elle entendait le bruit du'ne voiture, elle percevait immédiatement une coloration verte. Ughetti a cité aussi l'observation d'une personne qui voyait passer du rouge sombre au rouge le plus vif l'image résultant du sifflet des bateaux à vapeur dont le timbre était aigu et métallique, et du rouge au blanc celle provenant du sifflet des locomotives, etc. Dans ce dernier cas, si la couleur n'est

(1) Grazzi. Lettre ouverte au D[r] Giusti, sur l'*audition colorée*, *Bolletino delle. malattie del l'orecchio, della gola et del naso*, 1883, mai.

(2) Grazzi. Encore sur l'*audition colorée. Ibid.* juillet.

(3) Lussana. *Sul l'udizione colorata. Gazzetta medica ital.* Provincie Venete, XXVI, n° 39.

(4) Ughetti. *La nature.* Milan, 1884.

(5) De Rochas. *L'audition colorée. La Nature*, 1885, 18 avril, 30 mai et 26 septembre.

(6) Giraudeau. *Encéphale*, 7 octobre 1885.

(7) Lauret. *De l'audition colorée. Gaz hebd. des sc. med. de Montpellier*, 14 novembre 1885.

(8) Il paraît qu'il y a aussi l'*Olfaction colorée*. Un Tyrolien affirme que les odeurs ont pour lui une couleur ?? (*Petit Monit. de la médecine*, oct. 1889). (Marc.B.)

plus unique, c'est que les sifflets des machines ont une plus grande variation dans leurs modulations.

Les *instruments de musique* déterminent aussi une coloration spéciale pour chacun d'eux. Ainsi chez le professeur de rhétorique de Pedrono, le son de la clarinette est rouge, celui du piano bleu, celui de l'harmonium jaune. Le docteur observé par Bareggi perçoit le son de la trompette en rouge, celui de la clarinette et de la flûte en jaune, celui du violon en bleu, celui du violoncelle et de la basse en violet. Chez le sujet d'Ughetti le son de la flûte est rouge, le son de la clarinette est jaune; celui de la trompette et de la guitare est jaune d'or et celui du piano, blanc. M. P..., dont l'observation est rapportée par M. de Rochas, dit que la grosse caisse correspond au chocolat, la trompette au jaune brillant, le hautbois, la flute et le piano aux divers tons du bleu, le violon et le sifflet au noir d'autant plus accentué que le son est plus criard et plus aigu ; la guitare est d'un gris terne. Enfin, l'aveugle du D[r] Grazzi voit en rouge le son de la trompette.

Lorsqu'on joue les notes de la gamme sur un instrument, l'image devient d'autant plus brillante que la note est plus élevée et d'autant plus sombre qu'elle est plus base. C'est ainsi que le docteur d'Ughetti voit le son de la flûte devenir rouge sombre dans les notes graves et rouge vif dans les notes aiguës.

Certains sujets accusent même une couleur différente pour chaque note de la gamme, mais toutefois il ne leur est pas possible de donner la couleur de chaque note, note par note, sur un instrument ; en effet, les notes voisines se ressemblent assez entre elles pour fondre leurs couleurs. Ils peuvent cependant accuser une couleur marron pour les notes basses et une teinte jaune ou blanche pour les notes aiguës.

Un accord parfait provoque des mélanges colorés qui se confondent de manière à ne former qu'une couleur quand l'accord est parfait. Sur le sujet du D[r] Pedrono, l'accord en *fa* majeur produit une couleur jaune, celui en *la* mineur une teinte violette. On ne constate pas cependant une relation entre les couleurs éveillées par les tons majeurs et les tons mineurs correspondants. Lorsque l'accord est dissonnant, certaines couleurs se détachent alternativement pour prédominer chacune à leur tour au fur et à mesure qu'elles sont produites.

Le ton ne semble pas avoir d'action sur la formation de l'image, car si l'on transpose un morceau de musique d'un ton dans un autre, la couleur sera d'autant plus brillante que le ton sera plus élevé. Ajoutons encore que les notes dièzées sont plus vives que les notes bémolisées.

La *parole* se traduit ordinairement par une couleur peu accentuée qui est toujours la même pour chaque personne. C'est la couleur bleue que l'on trouve le plus fréquemment, puis le jaune et le rouge, les voix vertes sont rares. Les variations dans la teinte fondamentale sont dues aux voyelles qui produisent une sensation colorée d'autant plus brillante qu'elles son plus élevées dans la série des harmoniques, Aussi l'*u* produit-il la couleur la plus sombre, l'*i* et l'*é* les colorations les plus éclatantes et l'*a* et l'*o* des couleurs intermédiaires.

Dans certains cas, la parole ne se traduit plus par une couleur uniforme avec reflets plus ou moins brillants, mais par une série de colorations dues aux teintes propres de chaque voyelle, teintes qui varient pour

chaque lettre. C'est ainsi que nous avons vu, dans la statistique allemande, que l'*a* était noir, l'*i* rouge et l'*o* blanc. Le malade de Chabalier voyait que l'*a* était noir l'*e* gris, l'*i* rouge, l'*o* blanc. Le docteur d'Ughetti disait que l'*à* était noir, l'*é* jaune, l'*i* rouge, l'*o* blanc. Le docteur Lauret a rapporté que ses sujets voyaient l'*a* rouge, l'*é* jaune l'*i* noir, l'*o* blanc et l'*u* bleu, ou bien l'*a* noir ; l'*e* bleu de ciel clair, l'*é* ou l'*è* jaune paille sale à café au lait, l'*i* blanc d'argent, l'*o* rouge et l'*u* bleu verdâtre. M. de Rochas a cité : 1° le cas d'un ingénieur qui trouvait l'*a* rouge, l'*é* blanc, l'*i* noir, l'*o* brun foncé, l'*u* gris de fer ; 2° celui d'une dame de Blois qui avait l'*a* bleu jaunâtre, l'*e* blanc, l'*i* noir, l'*o* rouge vif et l'*u* gris bleu ; 3° celui de M. P..., qui dit que l'*a* est carmin foncé, l'*é* blanc, l'*i* noir, l'*o* jaune et l'*u* bleu d'azur.

J'ai rencontré aussi un jeune avocat qui accuse les couleurs suivantes : l'*a* est rouge, l'*e* jaune, l'*é* blanc, l'*i* noir, et l'*u* vert ; il ne désigne aucune couleur pour l'*o*.

Quant aux consonnes, à part les sifflantes, elles ne se traduisent que par une très faible sensation colorée qui se teint des voyelles auxquelles elles sont accolées pour former une syllabe. L'*s* placé à la fin du mot et se prononçant en sifflant donne souvent un reflet métallique à la syllabe qui le précède. L'*m* et l'*n* terminant un mot modifient aussi parfois la teinte de la voyelle précédente.

Tantôt les diphtongues ont une couleur propre comme chez l'ingénieur de M. Rochas, où l'*ou* est bleu marine et l'*eu* jaune, ou comme chez le Dr d'Ughetti où l'ou est café : tantôt elles donnent une impression colorée tenant le milieu entre les couleurs des différentes voyelles composant le son : *ai*, *ei*, *eu*, et *ou* sont marron, blanc, légèrement gris, bleu clair, jaune un peu sali par le noir et amadou chez M. P... L'on voit donc que la couleur des diphtongues est formée par la coloration des deux voyelles qui forment leur son.

De même les syllabes ont une couleur due partie au gris foncé, teinte des consonnes de M. P... et partie à l'image colorée produite par les différentes voyelles ; ainsi : *ba*, *ca*, *da*, sont gris foncé ; *bi*, *ci*, *di*, sont gris noir ; *bo*, *co*, *do*, gris jaune, etc.

Les mots tirent aussi leurs couleurs des lettres qui les composent. Cependant il est des cas où, comme chez le sujet d'Ughetti, la rapide succession des mots empêche de percevoir distinctement la couleur afférente à chaque voyelle. Cependant quand les voyelles se rencontrent plusieurs fois dans le même mot, elles donnent à celui-ci la coloration des voyelles composantes : Ballata paraît noir ; horoscope, blanc, névé, jaune, liri, rouge ; maï, noir et rouge.

Il existe encore un certain nombre de sujets qui trouvent que chaque voix possède une teinte uniforme sur laquelle se détacherait la couleur propre de chaque voyelle. Ce serait en somme une combinaison des deux espèces précédentes.

Quelques personnes ont la propriété de donner des couleurs aux chiffres que l'on prononce devant eux. Tel est M. P. Pour lui, 1 est noir, 2 gris-bleu, 3 jaune, 4 gris, légèrement jaune, 5 chocolat foncé, 6 carmin, 7 bleu, 8 rouge rosé, 9 blanc, 0 jaune. Les nombres composés donnent des couleurs qui ne sont autres que l'assemblage de celles produites par les chiffres composants. Ainsi 367 est jaune, carmin et bleu. Mais lorsque le

nombre est composé d'un chiffre suivi d'un ou plusieurs zéros, la couleur du premier chiffre apparaît seule, quelquefois teintée de jaune. Ainsi 10 est noir, comme 1 ; 9, 90, 900 sont blancs.

Une dame citée par M. Rochas rapporle qu'elle voit 0 et 1 blanc rayé de noir, 2 et 7 jaune vif, 3 lilas tournant au violet, 4 bleu, 5 rose, 6 rouge, 8 vert foncé et 9 brun café.

L'Intermédiaire des chercheurs et des curieux, dans ses numéros du 25 juin et du 25 septembre 1884, cite le cas de deux dames qui donnent des couleurs aux noms ; mais ces couleurs ne sont pas les mêmes pour toutes les deux. M. de Rochas raconte qu'une autre dame voit Jean rouge-clair, Joseph bleu très foncé, Louis rouge, Louise bleu, Lucie jaune, Marius, Janus, Lucius et tous les noms en *us* verts.

L'ingénieur dont j'ai parlé plus haut colore les jours de la semaine : lun dit est gris, mardi, samedi et dimanche rouge-fonéé, mercredi et vendredi blanc, jeudi jaune.

C'est surlout dans le *chant* que la voix dètermine une sensation bien caractérisée au point de vue chromatique.

Chez quelques personnes, comme M. P. par exemple, la couleur de la note énoncée est due à la voyelle qui la forme, ainsi *do* est jaune, *ré* blanc, *mi* noir ; chez d'autres, tels que chez la dame citée par M. de Rochas, *do* est bleu rayé d'azur comme l'*o* ou les chiffres 0 et 1, *ré* rose comme *é* et 5, *mi* jaune vif comme *i* et 7, *fa* bleu comme *â* et 4, *sol* rouge comme *i* et 6, *la* lilas tournant au violet comme *a* et 3, *si* brun café comme *u* et 9.

Mais lorsqu'on chante les notes sur une voyelle terne, la coloration est la même que celle de la voix parlée. Cette coloration varie toutefois ; elle devient d'autant plus vive que la voix s'élève.

Les voix graves ont une coloration plus sombre que les voies aiguës. M. P. dit que les voix graves lui paraissent en carmin foncé tirant sur le brun chocolat, les voix moyennes sont jaunes et les voix aiguës bleu cru. L'officier du Dr Lauret trouve que les notes basses ont une couleur marron foncé et les notes aiguës une coloration jaune paille et même blanche. Les frères Tubarchi ont aussi constaté que la voix de basse profonde est noire, celle de baryton brun-foncé, celle de ténor marron-clair, celle de contralto brun-clair, celle de mezzo orangée et celle de soprano rouge.

Dans un chœur, les voix conservent leurs couleurs particulières ; cependant certaines d'entre elles sont plus éclatantes ; celles-ci appartiennent aux chanteurs dont les voix sont dominantes. On ne trouve pas deux couleurs semblables dans les teintes des voix, de même qu'il n'existe pas non plus deux voix semblables ; elles peuvent avoir une ressemblance, mais il y a toujours une légère différence.

A. Lauret fait remarquer qu'on peut aisément concevoir toutes les modifications que peut apporter dans ces perceptions colorées l'association de la voix chantée et de l'accompagnement du piano, par exemple.

Telles sont les observations que l'on a pu faire sur les différentes personnalités ; ces règles existent-elles peur les diverses races ?

Une des personnes douées de l'audition colorée, M. P. qui a l'avantage de parler plusieurs langues étrangères, a remarqué que celles-ci doivent leur teinte générale aux sons qui s'y représentent le plus fréquemment.

L'allemand où domine les consonnes, est gris souris, l'anglais gris presque noir, le français gris tournant vers le blanc ; l'espagnol est coloré

en jaune et en carmin avec teintes vives papillonnantes et à reflets métalliques ; l'italien est jaune, carmin et noir avec teintes douces plus harmonieuses.

Les différents types de voix colorée que nous venons de passer en revue peuvent être représentés au moyen d'une bande colorée répondant à la couleur générale de chaque voix. Les variations dans l'intensité de la coloration seraient déterminées par les voyelles ; les lignes sombres correspondraient aux consonnes. Tel serait le tracé du premier groupe dont le professeur de rhétorique du Dr Pedrono nous donne un exemple remarquable.

Dans le deuxième groupe dont le type est M. P. observé par M. de Rochas, les couleurs de la bande seraient dues aux voyelles, tandis que les raies grises les séparant seraient produites par les consonnes.

Enfin le dernier groupe, combinaison des deux autres, serait représenté par une bande colorée, de laquelle se détacherait la couleur propre de chaque voyelle. C'est le cas de l'officier cité par le Dr Lauret.

Ces groupes, quoique ayant des caractères différents ont cependant des points de contact assez importants pour que nous les fassions nettement ressortir. Dans le premier groupe, c'est la bande en entier qui change de teinte pour chaque personne, tandis que dans la deuxième classe, ce sont les voyelles qui varient la coloration par chaque individu : dans la troisième ce sont les couleurs des voix et des voyelles qui se modifient pour chaque sujet. On en conclut que c'est le *timbre* et conséquemment les harmoniques qui le constituent, qui détermine la couleur, c'est ce que nous avions déjà remarqué pour les différents instruments de musique. Pour tous les sujets, l'*intensité* du son produit un effet remarquable sur la coloration. Si le son est fort la couleur est mieux caractérisée, s'il est faible, la teinte est moins tranchée. Comme le fait observer M. Pedrono, la couleur semble éprouver des mouvements d'oscillation rappelant les mouvements vibratoires de l'air. Quant à la hauteur du son, elle ne semble pas avoir d'action sur la production de l'image colorée du premier groupe. La teinte ne change pas, elle devient seulement plus ou moins brillante. Mais il n'en est pas moins vrai que si la voix d'une personne a toujours une couleur constante, les voix graves ont une coloration toute différente des voix aiguës. Nous avons vu, en effet, que les voix de basse étaient marron foncé, celle de ténor marron clair, celle de soprano rouge.

Dans les autres groupes, les sons bas donnent une teinte différente de celle des sons élevés, chez la même personne. Ainsi pour M. P..., les sons bas ont une teinte sombre où le rouge domine de plus en plus quand le son devient plus aigu. Si les vibrations augmentent, les couleurs perçues deviennent successivement jaunes, bleues et noires. Cette dernière n'est peut-être que la limite du violet, dit M. de Rochas, qui fait remarquer que M. P... voit les couleurs dans l'ordre de celles du spectre solaire en commençant par celles qui correspondent au plus petit nombre de vibrations lumineuses.

Toutes les autres personnes qui possèdent l'audition colorée ont des sensations inverses de celles de M. P..., c'est-à-dire que les sons graves sont bleus, verts ou même noirs, tandis que les sons aigus sont jaunes ou rouges. Peut-on donner de cette inversion l'explication qui a été mise en avant pour la vue ! On sait en effet que de nombreux savants pensent

que l'enfant voit d'abord les objets renversés ; ce n'est que plus tard, par l'expérience, qu'il arrive à rectifier ses premières impressions.

Du reste, c'est dès l'enfance que se développe cette faculté de l'audition colorée. Presque tous les sujets qui ont été interrogés répondent qu'ils ont toujours conservée intacte cette propriété curieuse. Il n'y a qu'une exception rapportée par M. de Rochas : c'est celle d'un ancien élève de l'Ecole polytechnique qui l'a perdue vers l'âge de trente ans, quand son système nerveux s'est calmé par la cessation des fatigues intellectuelles.

(*A suivre.*)

INFORMATIONS

Place vacante pour institutrice de sourds-muets. — On demande pour l'Allemagne une institutrice, bien au courant de la méthode orale pure, qui voudrait se charger de l'enseignement de la langue française à une jeune fille sourde-muette, âgée de douze ans, ayant déjà reçu, en langue allemande, une bonne instruction primaire. — Conditions avantageuses. (Entretien gratis dans la famille, avec un gage annuel de 1,500 à 2,000 francs.) La connaissance de la langue allemande n'est pas indispensable. Inutile de se présenter sans bonnes références. — S'adresser, par lettre affranchie et avec pièces à l'appui, à M. HUGENTOBLER, directeur de l'Institution de sourds-muets à *Lyon-Villeurbanne*, 77, rue des Maisons-Neuves (Rhône).

*
* *

Demande d'emploi. — Un ancien maître répétiteur de l'Institution nationale de Paris, bachelier ès-lettres et ès-sciences, désirerait un emploi de professeur dans une institution de sourds-muets. Ecrire au bureau du journal.

*
* *

Encore une fausse muette.— Nous lisions dans *le Soir*, du 21 décembre : un fait curieux vient de se produire à l'asile

des aliénés de Maréville (Meurthe-et-Moselle), mardi après midi. Une femme, ancienne modiste, y avait été amenée, il y a six ans, de la Haute-Saône. Depuis le premier jour, elle n'avait plus parlé. De temps en temps, elle poussait une sorte de rugissement rauque. Elle refusait toute nourriture, se roulant à terre et serrant les dents dès qu'on lui apportait à manger. Pour l'empêcher de mourir de faim, on lui introduisait par le nez, au moyen d'une sonde, du lait ou des œufs. Tout le monde la considérait comme perdue, mais on s'intéressait à elle comme à un sujet digne d'étude. On se demandait combien de temps elle résisterait à ce régime débilitant.

Mardi, un cousin de cette femme vint la voir et l'aborda en lui disant : « Bonjour cousine. » Quelle ne fut pas la stupéfaction de tout le monde en entendant celle qui n'avait pas parlé depuis six ans lui répondre tout naturellement : « Bonjour mon cousin, vous allez bien ? » Puis elle se mit à déplorer qu'on l'eût enfermée avec des fous et raconta que c'était volontairement qu'elle ne parlait pas et ne prenait aucune nourriture.

Continuera-t-elle à parler ? Redeviendra-t-elle muette ? Telle est la question qu'on se pose à l'asile (1).

*
* *

Institution nationale de Paris. — En vertu d'une décision de M. le ministre de l'Intérieur, il a été adjoint au professeur actuel des cours normaux deux maîtres de conférence, dont les fonctions consistent à faire chaque semaine aux maîtres suivant les cours une conférence sur les matières traitées avec interrogatoires, à surveiller dans les diverses études l'enseignement donné par les répétiteurs et à le rectifier au besoin au moyen de conseils pratiques.

Pendant l'année scolaire 1887-1888, cette mission a été confiée, pour le cours normal d'articulation, à M. Ad. Bélanger, pour le cour normal de Méthode, à M. Dupont.

(1) Voir, dans notre avant-dernier numéro, la *Surdi-mutité simulée.*

*
* *

Distinction honorifique. — M. L.-E. Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris vient d'être nommé *Chevalier de la Légion d'honneur*. Cette distinction flatteuse et si bien méritée honore autant l'institution de Paris que celui qui en est l'objet.

Nous adressons au sympathique et dévoué directeur nos plus sincères félicitations.

*
* *

Sur une cause peu connue de surdité, par le Dr Grand. — Parmi les femmes de la Haute-Loire, beaucoup portent encore une coiffure dans laquelle le pavillon de l'oreille est serré et appliqué contre la tête par un large ruban. Dans un certain nombre d'ordres religieux, la coiffure comporte aussi cette ligature des oreilles contre la tête.

Or, les conséquences de cette pratique, comme j'ai pu déjà maintes fois le constater, sont souvent très nuisibles à la fonction auditive.

A la longue, il se produit une déformation complète du pavillon dont le squelette cartilagineux, aplati, sans saillies ni creux, a perdu toute rigidité et se moule sur l'apophyse mastoïde. Il ne peut plus remplir ses fonctions d'orientation, de recherche de la direction du son et de collection des ondes sonores, particulièrement de celles qui viennent devant l'individu (Mathias Duval).

Chacun peut facilement répéter cette expérience indiquée par Weber :

Si on colle le pavillon contre la tête et qu'on écoute le tic-tac d'une montre placée devant soi, sur une table, on l'entend beaucoup moins qu'auparavant. Mais ce n'est pas tout. Peu à peu, il se produit un aplatissement de l'orifice cartilagineux du conduit externe de l'oreille, et d'ovalaire qu'il était, il devient linéaire, une simple fente verticale, et quelquefois même nulle, les deux bords antérieur et postérieur venant à se toucher. Cet orifice se trouve ainsi bouché.

Les suites sont d'abord une diminution de l'ouïe, puis par le fait de la rétention du cérumen, il se produit soit une accumulation de cette matière, un bouchon, soit de l'eczéma des parties profondes du conduit, avec toute ses conséquences, surdité progressante, démangeaisons, écoulement séreux et, de temps en temps, poussées inflammatoires douloureuses.

Comme autre effet fâcheux de cette ligature des oreilles contre la tête, je signalerai encore l'eczéma humide qui apparaît très souvent derrière le pavillon, entre les deux surfaces cutanées en contact.

Pour remédier à cela, il faut d'abord exiger des malades qu'elles renoncent à se coiffer ainsi et qu'elles laissent leurs oreilles libres, en les engageant même à souvent les rabattre en avant pour les détacher de la tête. Il faut eusuite dilater l'orifice du conduit et lui rendre sa forme naturelle. Ce qui m'a réussi le mieux jusqu'à présent, ce sont de petits bouchons de coton bien serrés et trempés dans de la glycérine, que j'introduis de force dans l'orifice du conduit et que je change toutes les vingt-quatre heures.

Il va sans dire que s'il y a des bouchons de cérumen ou de l'eczéma du conduit ou du pavillon, il faudra faire le traitement nécessaire en pareil cas.

(*Loire médicale,* 15 décembre.)

*
* *

Distribution de jouets aux élèves de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. — Nous empruntons le compte rendu ci-dessous à la « *Lanterne* » du 27 janvier.

Ainsi que nous l'avions annoncé, notre directeur, M. Mayer, est allé hier distribuer aux enfants de l'institution nationale des sourds-muets les derniers jouets de notre souscription.

M. Peyron, le directeur actuel de l'Assistance publique, qui fut jadis directeur de l'Institution des sourds-muets, nous avait dit dès les premiers jours : « Bien qu'il n'y ait pas à l'institution des sourds-muets seulement des enfants pauvres, ne les oubliez pas, si vous pouvez ; je vous assure qu'ils sont bien intéressants. »

Nous avons pu, grâce à vous, chers lecteurs, nous rendre au vœu de M. Peyron, et vous serez aussi heureux que nous, j'en suis sûr, en vous

rendant compte de la joie que, grâce à vous, nous avons apportée à ces malheureux enfants pour lesquels la nature s'est montrée si cruelle.

Le directeur actuel des sourds-muets, M. Javal, un ancien préfet de la République, qui s'est consacré avec le plus grand dévouement à la lourde tâche de diriger ce remarquable établissement de bienfaisance, avait bien voulu organiser une véritable petite fête pour cette distribution.

Tous les élèves, en uniforme, étaient groupés dans la salle des fêtes, et sur l'estrade on avait placé tous les jouets. Un à un, les deux cent quarante élèves de l'institution ont défilé devant nous, prenant sur la table le jouet qui leur plaisait le mieux, et cela je vous jure avec de grands signes de joie et même avec des *merci* très bien articulés, car, nous vous l'expliquerons tout à l'heure, on est parvenu à faire parler les muets.

Puis un grand, un élève de la dernière année, est venu *dire*, non pas par gestes, mais en prononçant très nettement et très distinctement tous les mots, un petit compliment de remerciement à M. Mayer.

En même temps, on nous remettait des exemplaires de ce compliment, que les élèves typographes de l'institution avaient eu l'attention de composer et d'imprimer, et dont voici le fac-simile :

INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS

Les élèves de l'institution nationale des Sourds-Muets de Paris remercient M. Mayer, directeur du journal La Lanterne, *et ses collaborateurs, des magnifiques jouets qu'ils viennent de leur distribuer.*

Ils leur en expriment toute leur reconnaissance et ils les prient de remercier les généreux donateurs qui ont si gracieusement ensé à eux.

25 *janvier* 1888.

ATELIER DE TYPOGRAPHIE DE L'INSTITUTION.

Ensuite le censeur, M. Dubranle et quelques professeurs, MM. Alard, Coldefy, Belanger, Dupont, Goguillot, André, ont bien voulu nous donner une idée des progrès merveilleux qu'a fait l'enseignement des sourds-muets.

Nous avons été, en effet, littéralement émerveillés. Non seulement ces enfants parlent, parlent très nettement, très distinctement, mais ils lisent sur les lèvres la parole qu'ils ne peuvent entendre.

Non seulement ils nous ont récité avec beaucoup d'intelligence des fables de la Fontaine, mais ils ont répondu sans difficulté aux questions que nous leur posions, prenant seulement la précaution de bien articuler tous les mots.

M. Mayer, en quelques mots, a remercié le directeur et les professeurs de la réception qui nous était faite.

« Je ne puis, a-t-il dit, remercier vos élèves du compliment qu'ils ont bien voulu me faire, car malgré les résultats merveilleux auxquels vous êtes arrivés, à cette distance ils ne pourraient lire la parole sur mes lèvres.

« Mais, c'est vous, Messieurs, que je veux remercier, non seulement en mon nom, mais encore au nom de tous nos amis qui ont bien voulu prendre part à l'œuvre entreprise par la *Lanterne*.

« C'est avec une profonde admiration que nous avons vu comment

vous êtes parvenus à donner à ces malheureux déshérités une instruction complète. »

M. Javal a répondu à notre directeur que lui et ses collaborateurs étaient profondément touchés de ce qu'avaient fait pour les enfants la *Lanterne* et ses lecteurs.

Ajoutons que, sur la prière de M. Mayer, M. Javal a bien voulu lever toutes les punitions.

REVUE DES JOURNAUX

Nous recevons au dernier moment « **The quaterly Review of Deaf. mute éducation** » de janvier 1888, nous y relevons plusieurs articles fort intéressants dont nous nous proposons de faire une analyse détaillée dans le prochain numéro. C'est en premier lieu un rapport de M. Charles Warden sur le nombre de sourds-muets dans le royaume uni, et sur les dangers des mariages consanguins ; ensuite nous trouvons des notes historiques sur l'institution d'Edimbourg, puis la traduction d'un article très intéressant de M. Schöntheil, professeur allemand, et enfin un rapport sur différents établissements de sourds-muets.

R. DUMONT.

Nous avons reçu également :

La Educacion, revue mensuelle qui se publie à Buenos-Ayres, sous la direction de M. Félix V. PUJATO ;

Boletin da educacion, publication officielle du conseil général de l'éducation de la province de Santa-Fé ;

Il Risveglio educativo, moniteur hebdomadaire des écoles élémentaires de Milan ;

El Instructor, journal mensuel, scientifique et littéraire, qui se publie à Aguascalientes (République Mexicaine), sous la direction du Dr Jésus DIAZ DE LÉON.

Ravista de educacion, publication officielle du conseil général de l'instruction publique de Buenos-Ayres.

Nous nous promettons de revenir d'une façon un peu moins sommaire sur chacune de ces publications.

BIBLIOGRAPHIE

Taubstummen-Lehrer-Kalender pour 1888, par F. W. REUSCHERT. Langen-Salza, chez MM. Reyer et fils. Prix 2 francs.

L'Almanach de l'instituteur de sourdz-muets, créé l'an dernier par M. Reuschert, notre honorable confrère de Metz, vient de reparaître. — En renvoyant la note de l'année précédente (page 375), nous signalons

comme heureuse addition : 1° la liste des ouvrages concernant l'éducation des sourds-muets, parus au courant de 1887 ; 2° l'énumération des revues spéciales actuellement publiées ; 3° la table générale sur l'état de l'éducation des sourds-muets de tous les pays civilisés.

Une étude fort intéressante sur J. F. JENCKE, le vénérable fondateur et directeur de l'école de Dresde et son œuvre humanitaire, complète heureusement ce petit volume que nous recommandons de bon cœur à l'attention du lecteur.

J. H.

De la paralepse, par le D[r] L. COÜETOUX, de Nantes.

C'est un mot nouveau que propose M. le D[r] L. Coüetoux. Aucun terme scientifique précis n'ayant été créé pour désigner l'ensemble des moyens médicaux pédagogiques et mécaniques ayant pour but de rendre à la vie sociale les individus atteints de surdité, de surdi-mutité ou de cécité, la jurisprudence les concernant, la protection que leur accorde l'État, M. le D[r] Couëtoux a consulté un professeur de grec qui lui a suggéré le mot paralepse (de παρα, ληψίς, enseignement à côté, éducation latérale), que ses parrains désirent voir figurer comme terme générique dans les dictionnaires scientifiques pour désigner l'ensemble des moyens susénoncés.

Nous souhaitons la meilleure fortune au néologisme.

Manuel de jardinage et d'agriculture, à l'usage des institutions de sourds-muets et des écoles primaires, par Paul RIVIÈRE, professeur de jardinage à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, précédé d'une préface par Marius Dupont, professeur à la même institution.

Nous avons publié *in extenso*, dans notre avant-dernier numéro, la préface que notre collègue et collaborateur Dupont a écrite pour le livre de M. Rivière, le professeur d'horticulture si distingué de l'Institution nationale. Cette préface disait suffisamment ce qu'est le livre. Nous n'aurons donc pas besoin de lui consacrer une bien longue analyse.

Rappelons seulement que cet ouvrage est divisé en deux parties essentielles : l'une est consacrée à l'exposé des notions à enseigner ; l'autre est un questionnaire portant sur les matières principales enseignées. A chaque chapitre de l'exposé correspond un chapitre de questionnaire.

Ce qui recommande tout spécialement le livre si substantiel et si simplement écrit de M. Rivière à l'attention de nos lecteurs, c'est que son auteur a pratiqué ces leçons pendant quinze ans, avant de les livrer à la publicité.

L. G.

L'Editeur-Gérant,
GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis frères, rue Gambetta, 6,

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome III. — N° 12. Mars 1888.

DE L'ÉTAT DE LA DENTITION

Chez les sourds-muets arriérés

Dans un de mes précédents articles, j'ai eu occasion de parler des arrêts ou des imperfections de développement physique qui caractérisent ceux de nos élèves que nous avons habitude d'appeler très justement des arriérés. Arriérés dans leurs progrès scolaires, arriérés quant au développement physique, les deux choses se commandent presque toujours.

Mais je n'avais insisté sur aucun cas particulier d'anomalie physique.

Un cas assez fréquent chez nos arriérés, tous mes confrères l'auront remarqué comme moi, c'est le mauvais état de la dentition.

Est-ce à dire que nous devions *a priori* classer parmi les arriérés tous les enfants qui nous arriveront avec une dentition en mauvais état? Certes non. Il convient de distinguer la dentition en mauvais état des anomalies particulières et très faciles à caractériser qui ont reçu les noms de *nanisme*, *géantisme*, *érosions*, *sillons*. On peut avoir des dents mauvaises par suite d'un manque de soins, d'une affection de l'estomac, d'abus du tabac ou de liqueurs fortes, et les lésions que l'on remarque sur les dents, dans ces cas-là, n'ont pas nécessairement un rapport direct avec le développement cérébral. Mais les anomalies que nous venons de nommer, et d'autres qui les accompagnent et dont nous aurons à parler tout à l'heure, sont presque toujours l'indice d'arrêts de développement qui affectent non seulement le cerveau, mais d'autres régions de l'organisme (1). Déjà, en 1862, le Dr Bour-

(1) Voir une étude récente sur les *Anomalies des organes génitaux chez les arriérés*, par les docteurs Bourneville et Sollier, dans le *Progrès médical* du 18 février 1888.

*

neville, médecin des enfants arriérés et idiots de Bicêtre et directeur du *Progrès médical*, avait signalé la fréquence des anomalies dentaires chez les idiots et les dégénérés et décrit la plupart des particularités remarquables qu'elles présentent. D'autres sont venus après lui qui ont confirmé ses remarques et reconnu que ces anomalies appartiennent à des individus représentant un degré plus ou moins avancé de dégradation de race.

Aujourd'hui c'est une élève du Dr Bourneville, Mme Alice Sollier, docteur en médecine, ancienne externe des hôpitaux, qui reprend la question pour la préciser et la développer, et établir une moyenne de fréquence pour chaque cas, dans un très remarquable travail qui a pour titre : *De l'état de la dentition chez les enfants idiots ou arriérés* (1).

J'ai tenu à me procurer cet ouvrage et, après l'avoir lu, je ne peux résister au désir d'entretenir de cette question les lecteurs de la *Revue internationale*, car elle comporte des indications anthropologiques et psychologiques fort utiles pour nous.

Mme Alice Sollier a fait porter son examen sur cent idiots ou arriérés de Bicêtre pris au hasard. Elle a pris des moulages de leur dentition et décrit fort minutieusement l'état des dents, de l'arcade dentaire, des gencives, de la voûte palatine chez chacun d'eux.

Elle a fait aussi des remarques précieuses sur l'aspect de la salive.

Nous allons passer en revue, dans leur ordre de fréquence, les principaux cas décrits par la savante *doctoress*.

De toutes les anomalies, la plus fréquente est l'ANOMALIE DE DIRECTION (fig. 1) qui figure pour 80 0/0 dans la statistique dressée par Mme Alice Sollier. Elle porte principalement sur les incisives et les canines qui offrent toutes les variétés de direction anormale : projection exagérée en avant ou en arrière, chevauchement ou rotation sur l'axe.

(1) Un vol., 180 p. in-8, Aux bureaux du *Progrès médical*.

Les SILLONS, ÉROSIONS, CRÉNELURES sont des lésions extrêmement fréquentes aussi. On distingue deux sortes de sillons :

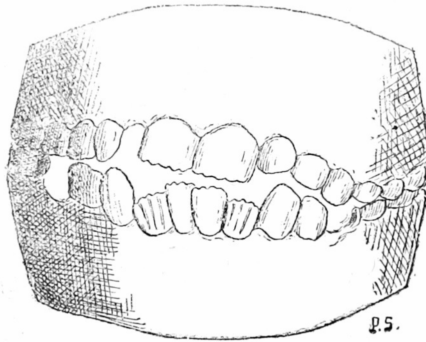


Fig. 1-

les sillons transversaux (fig. 2) qui ne sont qu'une des formes de l'érosion, et les sillons longitudinaux (fig. 1, 3 et 6) qui ont à nos yeux plus d'importance.

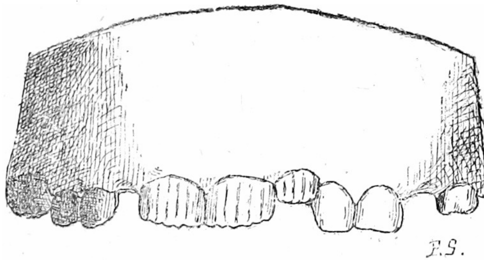


Fig. 1 *bis*.

Ceux-ci existent normalement au moment de l'éruption des dents qui se trouvent divisées par deux encoches en trois tubercules.

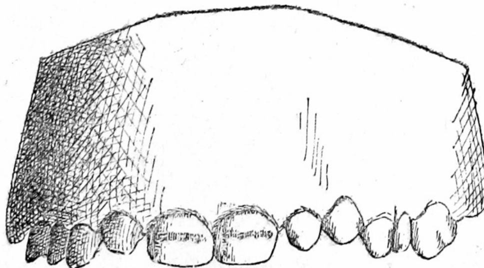


Fig. 2.

Mais ces encoches et ces sillons doivent disparaître à mesure que la dent se développe. S'il y a persistance, c'est

qu'il y a arrêt de développement des dents ainsi affectées comme il y a arrêt de développement de divers autres organes chez les dégénérés.

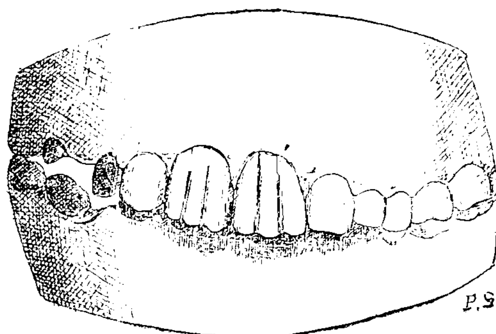


Fig. 3.

Les crénelures accompagnent presque toujours les sillons (fig. 1, 1 bis, 3, 5, 6, 9) sur la même dent, mais s'il est rare de trouver des sillons sans crénelure, il n'est pas aussi rare de rencontrer des crénelures sans sillons. Le développement de la dent peut s'être effectué suffisamment pour effacer les sillons, mais non assez encore pour faire disparaître les crénelures (fig. 8).

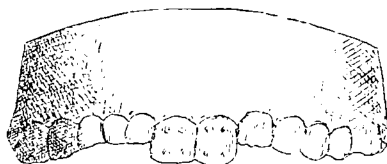


Fig. 4.

On donne le nom d'érosions (37 0/0) à une perte de substance de l'émail sur une plus ou moins grande surface et sur une plus ou moins grande épaisseur (fig. 4, 5, 6, 8). Mme Sollier pense, avec le Dr Fournier, que ce nom d'érosion est improprement donné, « car il ne s'agit pas d'une lésion pathologique affectant l'organe dentaire après sa naissance et agissant sur lui à la façon d'un corps acide, par exemple, rongeant un organe, l'érodant en un mot, mais il s'agit d'une *non-formation*, l'organe étant frappé pendant sa vie embryonnaire par un arrêt de développement. » Ce qui distingue l'éro-

sion du sillon ou de la crénelure, c'est qu'elle est antérieure à l'éruption de la dent, tandis que les deux autres « sont physiologiques pendant un certain temps et leur persistance ne peut être qu'un arrêt de développement et non point une non-formation ».

A part les lésions que nous venons de signaler, les dents des dégénérés présentent souvent des anomalies de forme ou d'implantation.

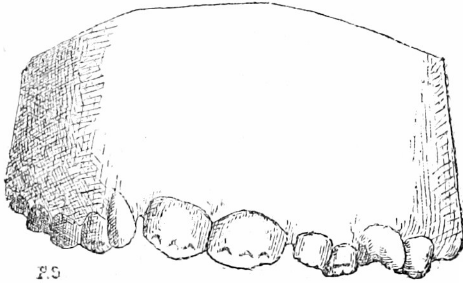


Fig 5.

Deux formes normales se substituent entre elles : une ca nine, par exemple, aura la forme d'une incisive (fig. 1 bis)

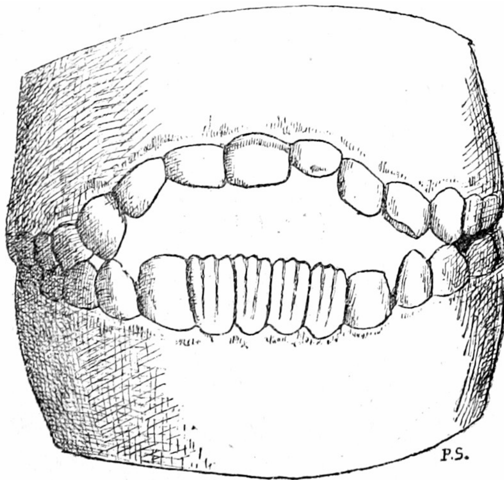


Fig. 6.

ou une prémolaire la forme d'une canine (fig. 5, 6, 11). On trouvera des tubercules supplémentaires sur les dents qui en sont déjà normalement pourvues (fig.6 bis, 10 bis); on en trouvera en outre sur la couronne de dents qui ne devraient pas en

avoir (fig.6,8,11). Certaines dents sont trop bombées ou trop plates ou même concaves, en forme de cornet.

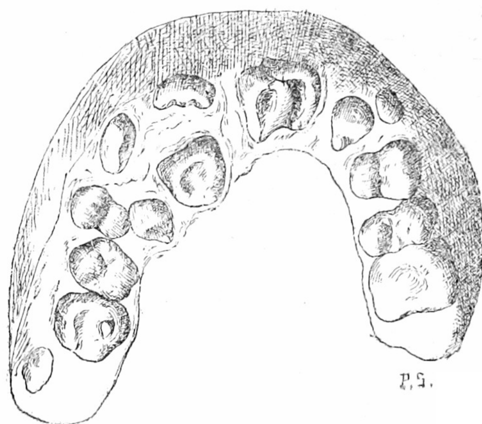


Fig. 6 *bis*.

Les anomalies d'implantation sont dues le plus souvent à l'étroitesse des arcades qui ne permet pas aux dents de trou-

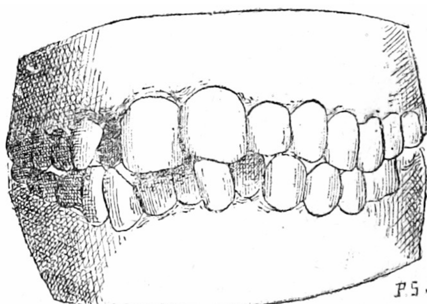


Fig. 7.

ver leur place normale (fig. 6 bis, 7, 8, 10 bis). On les observe surtout sur les canines, à cause de leur développement tardif

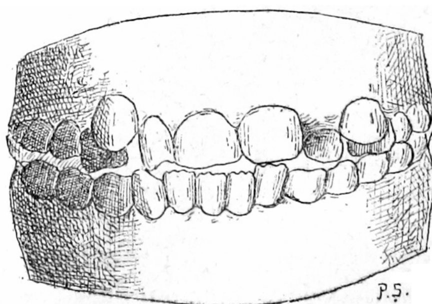


Fig. 8.

qui les oblige à se loger au petit bonheur. Quelquefois les dents

ne sont pas en nombre voulu; plus rarement on trouve des dents supplémentaires (fig. 8).

Enfin elles peuvent être ou trop grosses (GÉANTISME, (fig. 3) ou trop petites (NANISME OU MICRODONTISME (fig. 9).



Fig. 9.

Le plus souvent le nanisme ne porte que sur une ou deux dents et se trouve associé à d'autres anomalies (fig. 5), le géantisme par exemple (fig. 3).

On peut en dire autant de cette dernière forme qui accompagne souvent le nanisme (fig. 9 bis) ou une irrégularité des arcades (fig. 3).

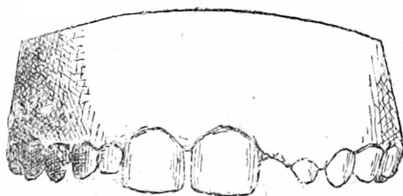


Fig. 9 *bis*.

Nous venons de parler pour la seconde fois de l'irrégularité des arcades: celles-ci sont, en effet, fréquemment défectueuses (38 0/0). « Elles peuvent être asymétriques, ren-

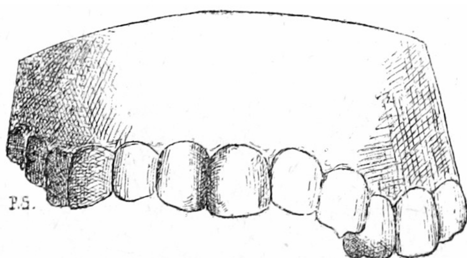


Fig. 10.

versées en dedans ou en dehors, ou formées par trois lignes droites se rencontrant à angles droits. » Il se peut encore

qu'une arcade présente une différence de niveau entre ses deux branches (fig. 3 et 10).

La voûte palatine est souvent défectueuse (45 0/0) chez les individus atteints de l'une des lésions déjà décrites. Elle affecte une forme ogivale ou en lignes droites (fig. 10 bis), au lieu de la forme elliptique normale.

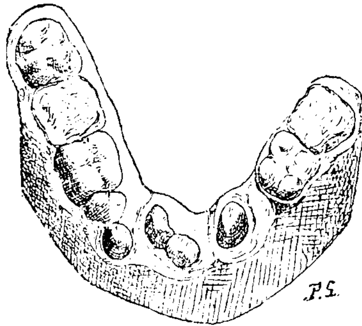


Fig. 10 *bis*.

Il ne nous reste plus qu'à parler des vices d'articulation, pour avoir énuméré les anomalies les plus importantes de la dentition.

Il ne faudrait pas entendre ce mot « vices d'articulation » dans le sens que nous lui donnons dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets : « On donne le nom d'articulation, nous dit Mme Sollier, aux rapports qu'affectent entre elles les deux arcades dentaires quand la bouche est fermée. A l'état

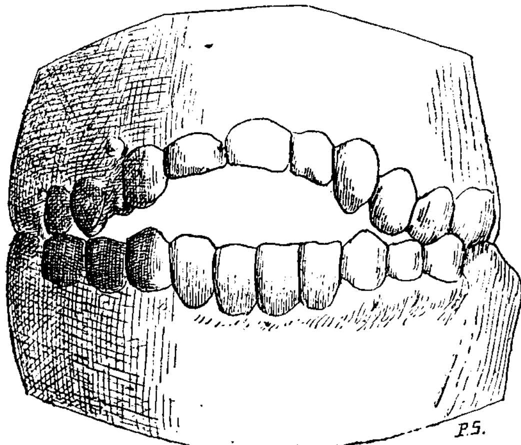


Fig. 11.

normal, elles s'engrènent parfaitement. Dès qu'il y a quelque anomalie : prognatisme supérieur ou inférieur, diminution du

diamètre transversal ou augmentation, nous aurons une articulation défectueuse ou tout à fait nulle, ou incomplète ou profonde, selon qu'elle se fera en quelques points seulement (fig. 1, 6, 8, 11), ou qu'une des arcades recouvrira l'autre complètement (fig. 3). »

Quelquefois l'articulation sera défectueuse non par suite de la mauvaise conformation des arcades, mais par le fait seul de la présence de dents naines ou géantes, mal plantées ou prenant une mauvaise direction (fig. 1 et 8).

J'ai eu la curiosité de savoir si quelqu'une ou quelques-unes de ces anomalies se rencontraient chez nos élèves et, dans le cas de l'affirmative, si les élèves qui en étaient affectés étaient réellement inférieurs à leurs camarades mieux doués sous le rapport de la dentition. Puisque les observations si consciencieuses de Mme Sollier lui permettaient de conclure qu'il y a généralement une relation directe entre l'état mental d'un individu et l'état de sa dentition, il était permis de supposer que ce fait d'observation se trouverait confirmé par l'examen d'enfants sourds-muets.

Mes prévisions étaient fondées. Je connais plus de trente jeunes sourds-muets atteints de l'une des anomalies décrites par Mme Sollier et je dois ajouter que j'ai trouvé des types de *toutes* ces anomalies. Enfin il m'a été permis de m'assurer que, d'une manière générale, ces enfants étaient les derniers de leur classe.

N'est-ce-pas bien curieux? Pour ma part j'estime qu'il y a là un fait suffisamment précis que nos confrères ne sauraient négliger et je remercie bien sincèrement Mme Sollier de nous avoir fourni un élément de plus d'observation.

L. GOGUILLOT.

Trouvailles d'un chercheur

Un de nos amis (1) a retrouvé, parmi des papiers de sa famille, un extrait du *Magasin encyclopédique* de septembre 1805, qui signale l'existence à Kiel (Danemark) d'une institution où se pratiquait l'enseignement des sourds-muets par la parole et la lecture sur les lèvres. Voici ce document :

(1) M. Lebrun, archéologue.

« Il existe à Kiel (Danemark) un institut de sourds-muets qui ne date encore que de quelques années et qui mérite toute l'attention des hommes éclairés ; il est sous la direction de M. Pfingsten, homme du caractère le plus simple et qui a commencé par être tambour dans un régiment ; il doit par conséquent tout à lui-même. Il a aussi inventé, sans aucun secours, son système d'instruction pour les sourds-muets, qui diffère essentiellement de ceux de l'abbé de l'Épée et de M. Sicard, dont il n'avait jamais entendu parler. Le prince royal de Danemark, pendant son court séjour à Kiel, visita l'institut de M. Pfingsten, avec une suite nombreuse.

« Les sourds-muets, disent les journaux allemands, comprirent tout ce qu'on leur dit au seul mouvement des lèvres et répondirent par écrit ou de bouche, et l'un d'eux fit lecture d'un discours. M. Pfingsten, ajoutent ces mêmes feuilles, a aussi inventé un télégraphe auquel ils peuvent être employés utilement pour l'État. »

(*Magasin encyclopédique*, sept. 1805.)

Avant 1805, il existait en Europe, sans parler de l'institution de Paris (1765) et de Bordeaux (1785), une dizaine d'institutions plus ou moins florissantes : celles de Leipzig (fondée en 1778), de Vienne (1779), de Meersburg, duché de Bade (1783), d'Angers (1783), de Prague (1786), de Berlin (1788), de Groningue (1790), de Londres (1792), de Munich (1798), de Genève (1801).

Si le brave tambour de Kiel n'a pas eu connaissance de l'œuvre des abbés de l'Épée et Sicard, ce que nous n'hésitons pas à croire puisque la méthode qu'il employait ne ressemblait guère à celle des deux maîtres français, il se peut qu'il ait eu des relations avec un maître de l'une des écoles déjà existantes au moment où il créait la sienne, l'école de Groningue, par exemple, et qu'il ait été mis, par les indications de ce maître, sur la voie qu'il a suivie.

L. G.

LES SYLLABAIRES

Cette vieille question, que depuis longtemps on croyait morte et enterrée, ayant été exhumée dans le dernier numéro de la *Revue*, nous demandons la permission de dire notre opinion sur l'emploi des syllabaires en première année. Nous avions cru les syllabaires vaincus :

Victrix causa diis placuit sed victa Catoni.

En cette circonstance c'est notre collaborateur et collègue L. Goguillot qui s'est fait le Caton du syllabaire. Mais on sait que la *Revue* est une tribune où chaque opinion a le droit de se faire jour, et où chaque orateur n'est responsable que de son discours.

Les syllabaires sont écrits pour les élèves de première année. D'excellents maîtres en font usage ; néanmoins nous n'en sommes pas partisan.

Si le syllabaire est considéré comme un instrument d'enseignement entre les mains du maître, nous le proscrivons doublement, au nom de la méthode orale, qui exige que la parole soit enseignée par la parole, et au nom de la méthode intuitive, qui veut que les notions procèdent de la perception réelle des choses. C'est le son qu'il faut présenter aux sens de l'élève, et non point sa représentation graphique. L'écriture, ici, constitue un intermédiaire fâcheux autant qu'inutile.

La *parole par la parole*, tel est le principe fondamental de la méthode, et ce principe ne souffre pas de transaction.

Le véritable syllabaire, c'est la bouche du maître. — On peut encore envisager le syllabaire comme un instrument d'étude mis aux mains des élèves. Une pareille tolérance aura pour résultat de permettre à la curiosité toujours éveillée du jeune sourd de devancer les leçons du professeur : il apprendra à lire avant de savoir parler. La lecture mentale précédant l'acquisition de la parole, c'est la porte ouverte à tous les vices d'articulation. Témoin les jeunes sourds qui ont appris à lire avant de savoir parler.

Aux mains du maître, le syllabaire nuit à la lecture labiale; aux mains de l'enfant, il ruine la parole : dans les deux cas il fausse la méthode.

On objectera que le syllabaire confié à un instituteur qui en fera un usage prudent et discret, présente l'avantage de familiariser les enfants avec les caractères typographiques; qu'il peut être non un instrument d'enseignement mais un simple moyen de rappel, et servir, à ce titre, de tableau mnémotechnique des sons, syllabes ou mots enseignés ; qu'il serait, en un mot, l'écho des dernières leçons faites.

Pour qu'un syllabaire ainsi conçu pût être efficacement utilisé, il devrait être calqué sur les exercices (très variables eux-mêmes) faits dans les classes ; il devrait être précédé d'une théorie admissible, sinon admise, de la syllabation et de l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons, et, pour tout dire, nous pensons qu'il serait très avantageusement remplacé par quelques tableaux portant successivement des sons et leurs équivalents, des syllabes, des mots, puis des propositions, tableaux rares, et dont le maître ferait un usage plus rare encore. Nous sommes d'avis qu'il suffit, à ce moment, que l'élève reconnaisse bien les sons et leurs équivalents, et ce résultat ne demandera pas plus de deux à trois leçons, à la fin de la première année, en supposant qu'on n'ait pas eu soin de montrer à l'enfant la typographie de chaque son à mesure qu'il était acquis, c'est-à-dire lu sur les lèvres, prononcé et écrit.

Et même nous ne verrions aucun mal à ce que les élèves ne fissent pas du tout de lecture typographique au courant de la première année d'études, qui, tout entière, doit être consacrée à la démutisation du jeune sourd. Quand les enfants seront en état de répéter et d'écrire un son dicté, nous ne pensons pas qu'ils aient beaucoup de peine à le reconnaître sous le travestissement typographique. Quelques rares exercices suffiront pour le familiariser avec ces caractères, dont l'étude ne saurait présenter aucune difficulté sérieuse. Si on nous permet une comparaison profane, nous dirons qu'il n'est pas plus difficile d'apprendre les caractères typographiques que la dactylologie à qui sait déjà écrire.

Pour ma part, j'avoue que la plupart de mes élèves ont, je ne dirai pas appris, mais deviné tout seuls les caractères imprimés en regardant les noms écrits au bas des gravures qui ornaient la classe.

Et si, malgré tout ce que nous venons de dire, les syllabaires abondent, il faut s'en prendre, croyons-nous, à l'idée fausse que quelques instituteurs se sont faite de notre enseignement. Ils ont oublié que si l'enfant ordinaire éprouve de réelles difficultés pour apprendre à lire, c'est qu'il ne sait pas, comme le sourd, *écrire sa parole*, au moment où il aborde cette étude. Ils ont oublié que pour nous l'important et le difficile n'étaient point *la lecture* mais *la parole*, et que cette dernière doit précéder l'autre, sous peine de faire passer la charrue avant les bœufs. Ce qui manque surtout à nos élèves pour bien lire, c'est : 1° de bien prononcer ; 2° de connaître les mots qu'ils lisent, et les syllabaires ne sont point un remède à ce double mal.

Un exercice qui fera plus pour la lecture que tous les syllabaires du monde, et qui nous paraît devoir remplacer avantageusement ceux-ci, c'est l'exercice qui consiste à faire composer au tableau une, deux, trois, quatre syllabes dictées. Peu importe, d'ailleurs, que l'enfant compose le mot (qu'il a lu, répété et mentalement construit) sur un alphabet graphique ou typographique. — Ce qu'il importe, c'est de ne pas mettre sous les yeux de notre élève des sons qu'il est tenté de prononcer *avant de savoir les dire ;* il importe que l'image et le souvenir du mot soient liés dans son esprit avec l'image et le souvenir d'une bouche vivante ; il importe qu'il pense avec des sons, non avec des mots ; avec la parole, non avec l'écriture

Tels sont les motifs qui nous ont fait rejeter, en première année surtout, l'usage des syllabaires, des photographies, des dessins et de tant d'autres procédés qui font plus d'honneur à l'imagination qu'au bon sens pratique des auteurs.

Nous sommes heureux de le dire en terminant, la doctrine de l'institution de Paris, des meilleures écoles italiennes, et de notre illustre maître, M. l'abbé Tarra, donnent pleinement raison à la théorie que nous soutenons.

MARIUS DUPONT.

L'HYPNOTISME A L'ÉCOLE

Il paraît que l'hypnotisme nous réserve encore des surprises. Le voilà qui fait son entrée dans les écoles.

Au congrès de Nancy (1885) M. le Dr Bérillon, de Paris, avait présenté une étude générale sur la *suggestion envisagée au point de vue pédagogique.*

L'éminent docteur déclarait qu'il n'y aurait aucun inconvénient à recourir à l'hypnotisme pour combattre les mauvais instincts de certains enfants.

La section de pédagogie a accepté ces conclusions et pensé que des expériences d'hypnotisme devaient être tentées, dans un but de moralisation et d'éducation, sur quelques-uns des enfants vicieux à l'égard desquels la pédagogie avoue son impuissance.

Fort de ces encouragements, nous dit l'*Abeille médicale*, M. Bérillon n'a pas hésité à appliquer l'hypnotisme dans un certain nombre de cas, et les observations nombreuses qu'il présente démontrent la grande efficacité de la suggestion hynoptique en même temps que sa complète innocuité.

Il a pu heureusement modifier et guérir en peu de temps et à la suite de quelques séances d'hypnotisme :

1° Perversion grave du caractère d'une petite fille de onze ans;

2° Des tics nerveux chez des petits garçons de dix à douze ans;

3° De l'incontinence nocturne et diurne d'urine chez deux petites filles de huit et de neuf ans;

4° Une tendance irrésistible au vol et au mensonge chez une jeune fille de seize ans;

5° Habitudes invétérées d'onanisme chez plusieurs enfants.

« En résumé, la suggestion, dans l'état d'hypnotisme, trouve son application surtout lorsqu'il s'agit de guérir les habitudes vicieuses, des défauts graves de caractère, des tics nerveux, des incontinences nocturnes et diurnes, des troubles mentaux et des instincts pervers qui pourraient placer dans l'avenir celui qui en est atteint dans des conditions sociales défavorables. »

Quel programme alléchant, s'il est réalisable! Je vous en prie, M. Bérillon, essayez un peu avec nos sourds-muets : la

clientèle, hélas! ne vous manquera pas. Le malheur est que si nos élèves peuvent être hypnotisés (ce qui n'est pas douteux après les expériences qui ont été relatées ici-même) (1) je me demande comment on pourra bien s'y prendre pour *suggestionner* des sujets qui *n'entendent* pas. Pour ma part, je serais curieux de savoir si la suggestion peut entrer par le chemin des yeux dans le cerveau d'un sourd, comme elle pénètre par celui de l'oreille dans le cerveau d'un entendant.

M. D.

(1) Revue internationale, n° 1, 1887. — L'hypnotisme et les sourds-muets.

VARIÉTÉ

Vers sans rime..... ni raison

LA CHANSON DES MUETS & DES SOURDS

Si les Muets pouvaient parler,
Ils crieraient comme des sourds;
Ils raconteraient tout ce qu'ils savent:
Ils en savent plus long qu'on ne croit.

Si les Sourds n'étaient pas sourds,
Ils écouteraient tout ce qu'on dit;
Mais comme ils sont sourds pour le moment,
Ils n'entendent pas raillerie.

Un Muet peut être un bon avocat,
Un Sourd peut être excellent juge,
Puisque de toute antiquité
On en a vu des exemples.

Les Sourds ont ce gros avantage
De n'entendre pas les Muets;
Les Muets, cet autre non moins gros
De n'être pas entendus des Sourds.

Après ça n'y a-t-il ni Sourds ni Muets?
Cela ne m'étonnerait guère.
Voit-on pas les Muets se parler entre eux
Et les Sourds s'entendre aussi bien?

Si les Muets disent qu'ils sont muets,
Si les Sourds ne veulent rien entendre,
C'est leur affaire. Les Aveugles
N'y voient guère d'inconvénient.

Raoul PONCHON.

INFORMATIONS

Durée de l'isolement des élèves atteints de maladies contagieuses.—Dans sa séance du 21 janvier, l'Académie de Médecine a adopté des conclusions formulées par M. le Dr Ollivier au nom de la section d'hygiène sur la durée de l'isolement des élèves atteints de maladies contagieuses. Voici ces conclusions :

1° Les élèves atteints de la varicelle, de la variole, de la scarlatine, de la rougeole, des oreillons, de la diphtérie, de la coqueluche, seront strictement isolés de leurs camarades ;

2° La durée de l'isolement sera comptée à partir du début de la maladie (premier jour de l'invasion); elle sera de quarante jours pour la variole, la scarlatine et la diphtérie, de vingt-cinq jours pour la varicelle, la rougeole, les oreillons.

En ce qui concerne la coqueluche, dont la durée est extrêmement variable, on ne devra autoriser la rentrée que trente jours après la disparition absolue des quintes caractéristiques ;

3° L'isolement cessera seulement lorsque le convalescent aura pris deux ou trois bains savonneux et aura été soumis à autant de frictions générales, portant même sur le cuir chevelu ;

4° Les vêtements que l'élève avait au moment où il est tombé malade devront être passés dans une étuve à vapeur sous pression ou soumis à des fumigations sulfureuses, puis bien nettoyés ;

5° La chambre qui avait été occupée par le malade devra être bien aérée. Les parois et les meubles seront rigoureusement désinfectés ; les objets de literie seront passés dans une étuve à vapeur sous pression ; enfin les matelas préalablement défaits seront soumis au même traitement ;

6° Dans aucun cas, l'élève qui aura été atteint, en dehors d'un établissement d'instruction publique, de l'une des maladies contagieuses énumérées dans ce rapport, ne pourra être réintégré que muni d'un certificat de médecin constatant la nature de la maladie et les délais écoulés, et attestant que cet élève a satisfait aux prescriptions énoncées. Enfin la réception de l'élève restera toujours subordonnée à un examen du médecin de l'établissement.

*
* *

Rachat d'un sourd-muet. — Préoccupé avant tout de faire la patrie grande et forte, on égorgeait à Lacédémone les enfants infirmes dont l'existence n'eût été qu'une charge pour la *Res Publica.*

Quelques peuplades sauvages enterrent les vieillards que l'âge et les infirmités ont rendus incapables de subvenir à leur existence. Toujours la loi inéluctable et éternelle : *Struggle for life*, la lutte pour la vie.

Certains habitants de l'Afrique ne sont pas moins barbares. C'est ainsi qu'un missionnaire hollandais a pu arracher au malheureux sort qui l'attendait un petit nègre sourd-muet âgé de deux ans. Cet enfant est aujourd'hui à l'institution des sourds-muets de Maestricht. — Et savez-vous à quel prix le généreux missionnaire a pu racheter le sourd-muet en question? — Six livres de sel ! — « Voilà, dit *le Figaro*, ce que vaut un petit nègre sourd-muet en Afrique. » Pauvre chair humaine qui ne vaut pas ton pesant d'or, pas même ton pesant de sel !

*
* *

Commission pour la revision des programmes de l'enseignement primaire. — Le ministre de l'Instruction publique a constitué une commission chargée de l'examen et de la revision des programmes de l'enseignement primaire. — Cette commission est présidée par M. *Jules Simon.* — M. Félix Hément, qui en fait partie, devrait bien entretenir un peu de l'enseignement des sourds-muets ses illustres collègues.

*
* *

Un mariage. — On a célébré à Milan le 12 janvier dernier le mariage de la *Contessina Carolina Taverna*, avec le marquis Luigi Isimbardi.

La fiancée est la propre nièce du *comte Paul Taverna*, l'illustre fondateur de l'école des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan. Bonne et charitable, elle n'a cessé de témoigner sa sollicitude à l'œuvre de son oncle. Les sourds-

muets pauvres, habitués à ses visites, la vénéraient; et l'éminent directeur de l'Institution la tenait en grande amitié. M. l'abbé Tarra qui, comme chacun sait, est poète à ses heures, lui a même dédié à l'occasion de son mariage une charmante pièce de vers.

Belle et vaillante marquise, les amis des sourds-muets font des vœux pour que votre vie désormais soit faite de tout le bonheur que vous avez mérité.

*
* *

Le mot de la fin. — Nouvelle à la main lue dans le *Figaro* du 1[er] février : « Un grand banquet vient d'avoir lieu en l'honneur de l'abbé de l'Épée. Un professeur muet a gesticulé un discours fort long: Dès qu'il l'a terminé, le sous-préfet se lève et dit :

« — Messieurs, après la « parole » si autorisée de l'éminent professeur... »

REVUE DES JOURNAUX

Quarterly Review. Londres, janvier 1888. — Comme nous l'avons annoncé à nos lecteurs dans notre dernier numéro, cette revue a reproduit *in extenso* un rapport lu par M. Charles Warden à la section d'otologie de l'association médicale britannique. Ce rapport avait pour titre : *Du surdi-mutisme et des mariages consanguins.*

M. Charles Warden est le chirurgien honoraire de l'institution de Birmingham et possède par conséquent une compétence toute spéciale. L'éminent praticien s'est d'abord livré à un travail de statistique et a constaté que le nombre des sourds-muets était supérieur à celui des sourdes-muettes et en outre que le rappport du nombre des individus atteints de surdi-mutité à celui des entendants n'était pas le même dans tous les pays ; c'est à Berne que cette proportion est la plus considérable (54 pour 10,000) ; c'est dans les Pays-Bas qu'elle est la plus faible (3 pour 10,000).

Après avoir succinctement rappelé quelle fut la condition des sourds-muets aux diverses époques, l'auteur recherche les causes du surdi-mutisme et, d'accord avec la plupart des physiologistes, fait peser la plus grande part de responsabilité sur les mariages consanguins. Après avoir indiqué rapidement les autres causes, il examine le cas heureusement fort rare où le sourd-muet est affligé de cécité, et fait, d'après Liebreich, cette remarque curieuse que les sourds-muets aveugles sont plus nombreux chez les juifs que chez les chrétiens.

A la suite, nous lisons une notice historique sur l'institution d'Édimbourg. L'institution d'Édimbourg fondée en 1810 est par conséquent l'une des plus anciennes du Royaume-Uni. Pour intéresser les habitants de l'Écosse à l'œuvre nouvelle, les fondateurs de l'école eurent l'idée vers 1814 d'organiser des *exhibitions* publiques. Dès lors le nombre des élèves alla toujours en augmentant, si bien que les bâtiments primitifs devinrent trop petits et qu'en 1814 il fallut choisir un autre lieu d'habitation. Le nombre des élèves était alors de cinquante-six. Depuis John Braidwood le fondateur, sept directeurs se sont succédés; celui qui administre actuellement l'institution est M. Illingworth l'auteur de la note envoyée à la revue.

M. Schöntheil s'occupe des procédés à employer pour que la parole devienne le véritable moyen de communication de nos élèves. Il reconnait que les sourds-muets sont très disposés à abandonner l'articulation artificielle pour se servir d'une mimique quelconque. M. Schöntheil voit dans le développement de la lecture sur les lèvres un remède souverain contre l'empiètement des signes sur la parole.

Dumont.

BIBLIOGRAPHIE

Manuel de jardinage et d'agriculture, à l'usage des institutions de sourds-muets et des écoles primaires, par Paul Rivière, professeur de jardinage à l'institution nationale des sourds-muets de Paris.

Dans un prochain article sur l'utilité de la lecture, je compte parler des livres à l'usage et à la portée du sourd-muet. Chacun sait qu'ils ne sont pas nombreux, et chacun s'en plaint. Il vient de s'en produire un de plus : c'est le manuel de jardinage et d'agriculture.

Le dernier numéro de la *Revue Internationale* en a annoncé l'apparition à ses lecteurs; je n'ignore pas davantage que le numéro du mois de décembre 1887 en a publié la préface écrite par un de mes collaborateurs et amis, M. Marius Dupont. Néanmoins, je me propose de dire encore quelques mots et du livre et de l'auteur.

Le livre a le mérite d'être le premier de son espèce, c'est-à-dire d'être le premier à traiter de l'enseignement professionnel donné dans nos écoles spéciales. Ecrit avec la brièveté et la simplicité que nous réclamons des ouvrages à mettre entre les mains de nos élèves, il est le résumé des leçons faites par M. Rivière à ses apprentis, pendant les journées de mauvais temps, alors que le travail au dehors est impossible. Il se divise en deux parties : la première est un exposé de toutes les questions relatives à l'horticulture ; la seconde est une série de demandes suivies de réponses rappelant les connaissances importantes et les idées essentielles.

Les leçons de la première partie forment six groupes qui traitent successivement :

1° Des principes généraux de jardinage ;

2° Des plantes potagères ;

3° De l'arboriculture;
4° De la floriculture ;
5° De l'agriculture;
6° De l'histoire naturelle des végétaux.

Je n'essaierai pas d'analyser ici ces différents chapitres qui, quoique s'adressant à l'organisation incomplète de nos jeunes sourds-muets, ne seront pas sans intérêt pour les élèves des écoles primaires, pour les jardiniers amateurs, pour les agriculteurs. Le langage dont s'est servi l'auteur révèle autant un instituteur habile qu'un savant horticulteur. C'est que pour écrire pour le sourd-muet, il faut le connaître, il faut l'avoir pratiqué de longues années, il faut faire abstraction de tout amour-propre et se condamner à un style simple et à des répétitions fréquentes.

M. Rivière appartient à l'Institution Nationale depuis 1870 et dirige depuis cette époque l'école d'horticulture. Dans l'espace de ces dix-huit années, il a formé près de deux-cents ouvriers qui, ne comptant que sur leur travail, vivent honorablement aujourd'hui du produit de leurs œuvres et peuvent subvenir aux besoins de leur existence.

Les uns sont employés comme jardiniers dans des châteaux, des maisons bourgeoises ou des couvents ; d'autres revenus au village travaillent à la journée et mettent en pratique là-bas, où il est ignoré ou mal su, l'enseignement qu'ils ont reçu ici ; il en est enfin qui, secondant leurs parents, se livrent aux travaux agricoles, et pour ceux-ci l'atelier d'horticulture a été encore une excellente école préparatoire. J'ai sous les yeux la liste de tous ces anciens élèves, aujourd'hui des hommes ; et, d'après les renseignements que j'ai pu recueillir, aucun ne se plaint du prix que lui rapporte sa journée de travail, aucun ne regrette d'avoir passé dans notre vaste jardin le temps de son apprentissage. Si l'un d'eux vient à Paris, il ne manque jamais de faire visite à son premier professeur de jardinage, pour lui exprimer sa gratitude, sans compter que beaucoup lui écrivent des lettres reconnaissantes qu'il garde précieusement.

Que l'enfant nous arrive de la ville ou du village, dès qu'il marque des dispositions pour une profession, l'Institution lui donne les moyens de faire un bon apprentissage dans les ateliers de la maison.

Mais on ne saurait assez dire aux familles l'intérêt qu'il y a, sous tous les rapports, à faire entrer leurs enfants, ceux dont les parents cultivent la terre, ceux dont la santé est délicate, à l'atelier d'horticulture où, tout en apprenant un bon métier, ils trouvent l'air, le soleil et l'espace.

Enfin, il est à regretter que nos enfants des départements agricoles de la France ne portent pas leur préférence sur l'école d'horticulture au lieu de rechercher l'apprentissage d'un métier pour l'exercice duquel ils devront se tenir le plus souvent éloignés de leur famille et de leur pays natal.

A. Dubranle.

Instituut voor doofstommen te Groningen (*Institution de sourds-muets à Groningue*). — Rapport général sur la situation de l'institut, présenté à l'assemblée générale des membres, le 11 juillet 1887

Cet établissement, fondé en 1790[1], comptait à la fin de l'année scolaire. 1886-1887 un total de cent quatre-vingt-trois élèves, soit cent sept garçons

[1] Revue internationale : n° 12, mars 1886.

et soixante-seize filles, dont trois externes. Parmi les cent quatre-vingts élèves internes, il y en a cent cinquante-huit dont l'entretien et l'instruction ont été entièrement à la charge de l'institution. Les vingt-deux autres élèves ont payé ensemble une somme de 1,660 florins des Pays-Bas.

Les recettes ordinaires et extraordinaires qui étaient de 76,674 fl. 95 cs l'année précédente, n'ont atteint cette année que le chiffre de 68,121 fl. 93 1/2 cs ; heureusement les dépenses n'ont été que de 67,905 fl. 85 cs.

Le personnel enseignant, placé depuis 1883 sous la direction éclairée de l'honorable Dr A. W. Alings, comprend :

Cinq instituteurs en chef;

Quatre — de la première classe ;

Six — de la deuxième classe ;

Quatre — spéciaux pour le cours normal, le dessin et la gymnastique, et trois chefs d'ateliers pour l'enseignement professionnel des garçons.

Le rapport contient en outre le règlement et le programme des examens à subir par les instituteurs de la deuxième classe pour passer dans la première et des instituteurs de la première classe pour l'obtention du grade d'instituteurs en chef.

Il est terminé par une *lettre ouverte*, adressée par la direction aux anciens élèves de l'institut. — Cette idée, due à l'initiative de M. A. W. Alings, a été couronnée d'un plein succès, à en juger par la lecture d'une deuxième *lettre ouverte*, que je reçois à l'instant.

Cette deuxième lettre, rédigée par l'un des instituteurs en chef, M. H.-B. Hase, n'est que l'analyse des réponses à la première lettre parvenues à la direction de tous les coins du pays et même de l'étranger.

Je crois que l'initiative prise par M. le Dr Alings mérite d'être signalée, voilà pourquoi je me suis permis d'en faire mention.

Dans tous les cas, l'essai est à faire et l'exemple est digne d'être imité. J'ai la conviction que ces sortes de lettres, adressées à certaines époques, à tous les anciens élèves, ne peuvent avoir que de bons résultats.

M. Sn.

Inrichting voor Doofstommen-onderwijs te Rotterdam. (*Institution pour l'instruction des sourds-muets à Rotterdam*). Rapport général présenté à l'*assemblée générale des membres*, le 19 juillet 1887.

Le rapport débute par un aperçu général sur la situation de l'institution pendant l'exercice écoulé. La situation financière laisse à désirer, en partie à cause de la diminution du nombre des membres souscripteurs et en partie à cause du mauvais vouloir de certaines administrations communales. Aussi l'honorable rapporteur, M. A. Symons, fait-il un appel chaleureux à la charité de ses concitoyens, et pour cause. La ville de Rotterdam, qui compte une population de 200.000 habitants ne fournit que 603 membres souscripteurs à cette œuvre éminemment philanthropique et humanitaire.

Quoi qu'il en soit, sur les cent cinquante élèves qui ont fréquenté l'école pendant l'année scolaire 1886-87, il y en a cent quatorze dont l'instruction et l'entretien ont été, ou entièrement ou en majeure partie, à la charge de l'institution.

Cet aperçu est immédiatement suivi d'une circulaire adressée par l'éminent directeur. M. D. Hirsch, aux parents et aux tuteurs pour attirer leur attention sur l'absolue nécessité de bannir complètement tout geste ou tout signe quelconque, en dehors de l'école, dans les communications avec les élèves dont l'éducation leur est confiée. A force de parler à ces enfants, on finira par les habituer non seulement à l'articulation, mais encore à la lecture sur les lèvres de toutes les personnes avec lesquelles ils sont en contact.

Une autre circulaire, dont nous avons donné la traduction dans le n° 9 de la Revue, concerne la retraite, pour cause de santé, du directeur, l'honorable D. Hirsch.

Pendant l'année écoulée, le personnel enseignant a été composé comme suit :

Directeur-Instituteur en chef : D. Hirsch.

Instituteur en chef-adjoint : Isaac Bikkers.

Neuf instituteurs, quatre sous-instituteurs, un professeur spécial pour le dessin et trois maîtresses pour le travail manuel des filles, au nombre de 70.

Quant à l'enseignement professionnel des garçons, l'institution de Rotterdam étant un externat, il se donne en dehors de l'école, chez des particuliers agréés, payés et surveillés par la direction, puissamment secondée par le corps enseignant.

L'honorable M. D. Hirsch, ayant pris sa retraite, conserve le titre de *Directeur honoraire*. Il est remplacé dans la direction générale par M. Isaac Bikkers, qui s'est adjoint M. A.-F. Fehmers, en qualité d'instituteur en chef adjoint.

Puisse l'institution de Rotterdam profiter encore pendant longtemps des conseils et de l'appui de son directeur honoraire! C'est mon vœu le plus ardent.

M. Sn.

De la surdité précoce, tardive, chez l'adulte, au point de vue médico-pédagogique, par le Dr Coüetoux, de Nantes.

Dans ce travail, extrait des *Annales des maladies de l'oreille, du larynx, du nez et du pharynx*, le Dr Coüetoux s'efforce de vulgariser les méthodes à employer pour remédier à la surdité congénitale ou précoce, selon l'expression qu'il emprunte à Troeltsch, de la surdité acquise ou tardive, enfin de la surdité chez l'adulte. Lorsque tout traitement purement médical est resté impuissant, restent les moyens pédagogiques : la méthode orale pour ceux qui ont perdu ou n'ont jamais pu acquérir la faculté de parler ; la lecture sur les lèvres pour les adultes devenus sourds après la puberté ou pour les vieillards ; les caractères en relief et l'alphabet manuel pour les cas très rares où la surdi-mutité s'accompagne de cécité ; enfin l'emploi de l'écriture en relief et du langage articulé pour les cas plus fréquents de surdi-cécité.

Étant donné que le public médical lui-même possède assez peu cette question, nous nous félicitons de la voir traitée dans un journal qui s'adresse plus spécialement aux médecins et nous félicitons le Dr Coüetoux de s'employer à la vulgariser.

L. G.

BIBLIOGRAPHIE SCANDINAVE

La littérature scandinave relative à l'instruction des sourds-muets s'est encore enrichie dans le cours de la précédente année. C'est ainsi qu'un professeur norvégien, un professeur suédois, un professeur danois ont chacun publié un cours élémentaire ou recueil de leçons à l'usage des sourds-muets : *Fru Hedevig Rosing ; Udkast til losebog for döve börn (livre de lectures pour les sourds-muets, Christiania* 1887 ; *A. J. Hagström-Larokurs i modersmaalet för döfstumma* (cours d'enseignement de la langue maternelle aux sourds-muets) Stockolm 1887 et H.-J. Lassen, *grammaire danoise.* Chacun de ces livres a ses mérites particuliers. La discussion relative à la meilleure organisation des écoles a été très animée dans ces trois contrées et, spécialement en Norvège et en Suède, a donné naissance à plusieurs brochures parmi lesquelles je citerai seulement : *L. Weidemann : Dovstumne-sagers.* (La question des sourds-muets) écrite en faveur de la méthode de l'écriture appliquée aux enfants de voix désagréables ou d'intelligence faible ; et J.-A. Fjörtoft : *Fale methoden contra skrift methoden.* La méthode orale contre la mimique) une justification éloquente de l'application universelle de la méthode orale. En Suède nous avons : M. Palmkivest : *En blick paa inspektionem i vmara dofstumskolor* et O. Kyhlberg : *On inspektionem i vara dofstumskolor.* Le premier de ces livres attaque vivement la commission de surveillance favorable à l'écriture ; l'autre est presque une apologie de l'inspection gouvernementale et une critique de la méthode orale appliquée dans certaines écoles.

L'organe principal des professeurs scandinaves continue à être : *Tidskrift for dofstumskolan* publié pour la société suédoise des professeurs de sourds-muets par Fredrik Nordin, et qui en est maintenant à sa huitième année d'existence.

Le premier, le second et le quatrième numéro de cette publication périodique donnent le compte-rendu des séances du congrès des professeurs suédois du 16 au 18 juin 1886. L'ordre du jour était : La nécessité d'une organisation définitive de l'enseignement des sourds-muets étant admise :

Quel système sera préféré par le congrès ? et

Quels doivent être les moyens à employer par ce congrès pour mettre à exécution la solution rapide et heureuse de ce problème?

Le président E. A. Zotterman lit un projet d'organisation s'appuyant sur les principes suivants :

1. L'instruction des sourds-muets est obligatoire.

2. Les sourds-muets en âge d'aller à l'école seront divisés en trois sections, les idiots étant exclus au préalable.

3. En vue de cet enseignement, le pays sera divisé en un certain nombre de districts.

4. Dans chaque district seront établies deux ou trois écoles ; et l'une d'elles, seulement, recevra les nouveaux élèves qui, pour commencer, seront instruits par la méthode orale, dans le but de reconnaître ceux qui sont en état d'être enseignés par la parole.

5. Les trois institutions existant actuellement pour les élèves dont l'admission a été retardée seront transformées en écoles nationales.

Il expose alors les détails de cette organisation. Je ne fatiguerai pas les lecteurs en reproduisant ce rapport un peu long, mais je serai heureux de dire que la Suède, accordant la préférence au système proposé par l'auteur, a été divisée en cinq districts, quatre de ces districts ont été pourvus de trois écoles chacun, le cinquième n'en a que deux. Dans trois de ces départements les élèves sont admis tous les ans à l'une de ces écoles, d'où, après une expérience nécessaire, les élèves qui ne sont susceptibles d'être enseignés par la méthode orale sont envoyés dans une école où ils seront instruits par les signes, et les élèves d'une intelligence moyenne à une autre école orale, pendant que les meilleurs pensionnaires restent à l'institution où ils sont entrés. Dans le quatrième district, les élèves seront admis tous les deux ans et placés dans les trois écoles de la façon indiquée plus haut et dans le cinquième l'admission sera aussi bi-annuelle, mais seulement les pensionnaires élevés par la méthode mimique seront mis à part et envoyés dans une autre école, pendant que tous les élèves enseignés par la parole resteront dans l'école où ils ont été reçus sans faire une nouvelle sélection.

Le nombre total des sourds-muets en âge de scolarité est évalué pour toute la Suède à huit cents.

La société, sans entrer dans tous les détails du plan proposé, recommandait la division des élèves en trois sections et souhaitait qu'un système d'organisation fût élaboré aussitôt que possible par un comité composé principalement d'hommes compétents.

Je puis ajouter que l'organisation des écoles en Norvège, mentionnée dans mon article inséré dans ce journal en avril 1887, n'est pas cependant définitivement adoptée. L'assemblée nationale qui s'est tenue à Christiania en 1887 a décidé qu'on continuerait à pratiquer la sélection des élèves dans chaque école pour s'assurer de la possibilité de l'ancien système. Le point important dans le futur débat sera de savoir si les enfants d'intelligence très faible (3e section) seront instruits par la méthode orale. En ce moment, toutes les écoles, sauf une, instruisent leurs élèves par cette méthode, à laquelle sont favorables la plupart de nos professeurs. Mais celle qui fait exception est précisément l'école royale de Frondhjem, les six autres institutions étant des établissements privés, quoique subventionnés par l'État.

LARS. A. HAVSTAD.

Christiania, janvier 1888.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Pour éviter tout retard et toute interruption dans le service de la Revue, nous prions les personnes dont l'abonnement expire avec le présent numéro, de vouloir bien adresser sans retard leur renouvellement à notre éditeur, M. Georges CARRÉ, 58, rue Saint-André-des-Arts.

Tours. imp. Deslis frères, rue Gambetta, 6,

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME III

Dressée par M. L. GOGUILLOT

TABLE ALPHABÉTIQUE DES NOMS D'AUTEURS

TABLE DES SUJETS TRAITÉS DANS LE VOLUME III

ENSEIGNEMENT

Pédagogie générale

Exposés de méthode

Parole et lecture sur les lèvres

Langue

Orthographe

Histoire et Géographie

Calcul

Signes

Morale et religion

Enseignement manuel et professionnel. — Dessin

HYGIÈNE

BEAUX-ARTS

SCIENCES CONNEXES

Otologie. — Laryngologie. — Neurologie. — Anthropologie

VARIÉTÉS

STATISTIQUE

CHRONIQUE

Étranger

France

Actes officiels

Divers

PRÉVOYANCE

ORGANISATION DE CONGRES

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages analysés

Rapports d'institutions

NÉCROLOGIE

REVUE DES JOURNAUX

NOS SUPPLÉMENTS

Nous avons publié, dans le courant de l'année, neuf suppléments :

I. — Enseignement des adjectis possessifs *mon*, *ma*, *mes*, *ton*, *ta*, *tes* (André et Raymond).
II. – Addition, soustraction et multiplication verbales (L. Goguillot).
III. — Pronoms relatifs *qui*, *celui qui*, suivis du présent et de l'imparfait de l'indicatif (H. Raymond).
IV. — Description d'une gravure (Miss S.-E. Hull).
V. — Le Dr Broca, figure et notice (L. Goguillot).
VI. — Enseignement du *futur* (André et Raymond).
VII. — Enseignement de *qui* interrogatif (André et Raymond).
VIII. — Comparaison d'objets (Eug. Vauzelle).
IX. — L'âne, avec deux figures[1] (L. Goguillot).

[1] Désormais nos leçons suppléments seront toutes accompagnées de figures et se suivront dans un ordre plus méthodique.